

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS INSTITUTAS

Magistratūros studijų programa *Specialioji pedagogika* (specializacija *Logopedija*)

Inesa Ežerskytė-Purenok

**POKYČIŲ MOKYKLOJE KRYPTINGUMAS INKLIUZINIO UGDYMO
KONTEKSTE**

Magistro baigiamasis darbas

Magistro darbo vadovė – doc. dr. Lina Miltenienė

Patvirtinimas apie atlikto magistro darbo savarankiškumą

Patvirtinu, kad įteikiamas magistro darbas „**POKYČIŲ MOKYKLOJE KRYPTINGUMAS INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE**“ yra:

1. Atliktas savarankiškai ir nėra pateiktas kitam kursui šiame ar ankstesniuose semestruose.
2. Nebuvo naudotas kitame institute / universitete Lietuvoje ir užsienyje.
3. Nėra medžiagos iš kitų autorių darbų, jeigu jie nėra nurodyti darbe.
4. Pateiktas visas panaudotos literatūros sąrašas.

Inesa Ežerskytė-Purenok

Vardas, pavardė

.....

Parašas

Magistro darbo santrauka

Magistro darbo tyrimu siekta atskleisti pokyčių mokykloje kryptingumą inkluzinio ugdymo kontekste.

Kadangi mokyklų inicijuojamų pokyčių siekiant inkluzinio ugdymo procesų yra mažai tyrinėti lietuvių autorių, o taip pat tiriama visuma, kuri buvo pasiekama šiame tyrime, yra nedidelė, pasirinkta kokybinio tyrimo prieiga taikant atvejo analizės metodą.

Atlikta teorinė mokslinės literatūros analizė. Sutelktos grupės diskusijos metodu siekta atskleisti mokykloje vykstančių pokyčių pobūdį bei kryptingumą siekiant inkluzinio ugdymo tikslų ir lygių galimybių besimokantiems kūrimą; išanalizuoti tyrime dalyvavusių ugdymo įstaigų inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį mokyklos gyvenimui

Tyrimo dalyvavo keturios mokyklos, vykdančios pokyčius inkluzinio ugdymo srityje, pedagogai, suburti mokyklos vadovo į komandą, kuri atsakinga už pokyčio projektą mokykloje ir jo įgyvendinimą.

Pagrindinės išvados:

1. Empirinio tyrimo metu gauti duomenys atskleidė, kad mokyklos inicijuodamos pokyčius kryptingais veiksmais siekia mokyklos erdves pritaikyti edukaciniams tikslams, organizuojant veiklų įvairovę bei mokymą(si) bendradarbiaujant tobulinti bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijas, pereinant nuo mokymo prie mokymosi paradigmos taikyti aktyvius ir netradicinius ugdymo metodus ugdymo procese bei diegti mokinių gebėjimų ir pažangos įsivertinimo sistemą. Tyrimas atskleidė, kad inicijuojami pokyčiai sąlygojo mokyklos kultūros pasikeitimus, bei turėjo įtakos ugdymo praktikoje, kurie atsiskleidžia ir visuose inkluzinio ugdymo dimensijose. Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad inovatyvių idėjų įgyvendinimas ir gausėjanti veiklų įvairovė ne tik užtikrina lygias galimybes visiems bendruomenės nariams būti ir veikti drauge, kuriant ir įgyvendinant kūrybinius sumanymus, bet ir keičia nuostatas bei kuria priklausomumo jausmą. Diferencijuotas požiūris į ugdymą matoma kaip galimybė kiekvienam mokiniui patirti mokymosi sėkmę.
2. Keturių ugdymo įstaigų atvejų analizės leido įsigilinti į inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį mokyklos gyvenimui atskleidžiant skirtingus būdus ir priemones siekiant išsikelti tikslo. Analizuojamuose atvejuose labiausiai išryškėjo mokyklos bendruomenės kūrimas, paremtas inkluzinėmis vertybėmis, tokiomis kaip visų mokyklos bendruomenės narių tarpusavio sąveikos skatinimas kuriant partneriškus, bendradarbiavimu grįstus santykius. Atskleidė skiriamas dėmesys strateginiam planavimui siekiant išsikelti tikslų įgyvendinimo bei priimamiems vadybiniais sprendimams skatinantiems įsitraukti į pokyčio procesą, skatinama lyderystė. Tyrimo duomenys atskleidė teigiamą poveikį mokinių pasiekimuose, mokinių mokymosi motyvacijai, o veiklų gausa matoma, kaip sudaranti palankią terpę lyderystės apraiškoms.

Esminės sąvokos: geros mokyklos koncepcija, gera mokykla, multikultūrinis ugdymas, tarpkultūrinė kompetencija, inkluzinis ugdymas.

TURINYS

<i>Magistro darbo santrauka</i>	3
TURINYS	4
ĮVADAS	6
1 skyrius. INKLIUZINIS UGDYMAS – PRIORITETINĖ ŠIUOLAIKINIO ŠVIETIMO VYSTYMOSI KRYPTIS	9
1.1. Švietimo kaitos tendencijos tarptautiniu ir nacionaliniu lygiu	9
1.2. Lietuvos mokyklos kaita geros mokyklos link	15
1.3. Inkluzinis ugdymas kaip esminis geros mokyklos bruožas/požymis	18
2 skyrius. INKLIUZINIO UGDYMO ĮGYVENDINIMAS INSTITUCINIU LYGIU	22
2.1. Inkluzinės mokyklos kultūra, politika ir praktika	22
2.2. Pokyčiai ir jų valdymas kuriant inkluzinę mokyklą	23
2.3. Veiksniai, lemiantys sėkmingą pokyčių įgyvendinimą inkluzinio ugdymo kontekste	25
3 skyrius. POKYČIŲ MOKYKLOJE KRYPTINGUMAS INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ	29
3.1. Tyrimo metodologija ir metodai	29
3.2. A mokyklos atvejo analizė	32
3.2.1. Pokyčio projektas: Kuriu mokyklą.....	32
3.2.2. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis mokyklos gyvenimui.....	34
3.2.3. Lygių galimybių besimokantiems kūrimas	37
3.2.4. Vykstančių pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų	38
3.3. B mokyklos atvejo analizė	40
3.3.1. Pokyčio projektas: Veikime kartu	40
3.3.2. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis mokyklos gyvenimui.....	41
3.3.3. Lygių galimybių besimokantiems kūrimas	44
3.3.4. Vykstančių pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų	45
3.4. C mokyklos atvejo analizė	46
3.4.1. Pokyčio projektas: Mokinų mokymosi pažangos matavimas	47
3.4.2. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis mokyklos gyvenimui.....	47
3.4.3. Lygių galimybių besimokantiems kūrimas	50
3.4.4. Vykstančių pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų	52
3.5. D mokyklos atvejo analizė	53
3.5.1. Pokyčio projektas: Pokalbių ir Pasidalinimo Patirtimi klubas (P ³)	54
3.5.2. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis mokyklos gyvenimui.....	54
3.5.3. Lygių galimybių besimokantiems kūrimas	58
3.5.4. Vykstančių pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų	61
IŠVADOS	63

Literatūra	65
Summary	70
PRIEDAI	Error! Bookmark not defined.

IVADAS

Temos aktualumas. Švietimas turėtų sudaryti visas reikiamas sąlygas ugdytis įvairaus socialinio statuso, gebėjimų, poreikių vaikams, stiprinti visų ugdomojo proceso dalyvių bendradarbiavimą ir bendravimą, suteikti galimybę plėtotis jų ugdomosioms galioms. „Švietimas – tai kažkas daugiau nei parengti mokinius užsidirbti pragyvenimui, nors tai svarbu. Švietimas – apie tai, kaip juos parengti susitvarkyti gyvenimą“ (Fink, 2008). Taigi, neabejotina, kad švietimas, jo raida neatsiejamas nuo įvairių žinybų, padedančių konstruktyviai spręsti problemas, priimti sprendimus, politikos, ideologijų, kuriomis grindžiamas švietimo diskursas. Pasirinkus vieną ar kitą ideologiją, pasikeičia ir švietimo sistemoje numatomi tikslai, vertybės. Lietuvos švietimo sistemoje nuolat vyksta teisiniai, ekonominiai, socialiniai bei politiniai pokyčiai, kurie nulemia švietimo pokyčių būtinybę.

Inkliuzinį švietimą galima laikyti nuolat kintančiu fenomenu, kuris susiformavo XX amž. 8 deš. viduryje Jungtinėse Amerikos Valstijose. Po Salamankos deklaracijos (1994) pasirašymo, inkliuzinio ugdymo idėjos buvo toliau plėtojamos tarptautinio švietimo forume Dakare (2000), kuriame buvo vertinami judėjimo *Mokykla visiems* rezultatai. Vėliau visa tai tapo pažangia inkliuzinio švietimo strategija, kurioje ypatinga reikšmė teikiama inkliuzinio ugdymo(si) politikai. Inkliuzinio ugdymo paskirtis yra ta, kad kiekvienam vaikui būtų prieinamas ugdymas, kad būtų užtikrinamos visų visuomenės narių lygios galimybės neatsižvelgiant į kultūrinius, etninius ar kt. skirtumus. UNESCO kviečia šalis įdiegti inkliuzinio ugdymo požiūrį į švietimo politikos struktūrą, įgyvendinimą, stebėseną ir vertinimą kaip tolesnį būdą greičiau pasiekti švietimo tikslus.

2010 - aisiais metais Europos valstybės ėmė įgyvendinti Europos šalių dešimtmetę užimtumo ir augimo strategiją *Europa 2020*, ypatingą dėmesį skiriant užimtumui ir moksliniams tyrimams, inovacijoms plėtoti. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros parengtoje ataskaitoje pabrėžiama inkliuzinio ugdymo svarba, t.y. šalys turi ne tik rengti teisės aktus, tačiau ir įgyvendinti visų vaikų teises į kokybišką švietimą, siekiama visapusiško dalyvavimo mokyklos veikloje. Tam, kad būtų sustiprinti inkliuzinio švietimo pokyčiai, tikslinga plėsti inkliuzijos suvokimo ribas (Donnelly, Kyriazopoulou, 2014).

Lietuvos indėlis plečiant inkliuzinio ugdymo mokyklose sklaidą yra akivaizdus, Lietuva tobulino ir priėmė naujų teisinių dokumentų, reguliuojančių inkliuzinį ugdymą mokyklose, siekdama ugdymosi prieinamumo kiekvienam vaikui neatsižvelgiant į jo skirtingumus.

Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų plane nurodoma, kad „inkliuzinis ugdymas – procesas, užtikrinantis kokybišką ugdymą(si) visiems jo dalyviams, kai atsižvelgiama į kiekvieno mokinio, jo tėvų (globėjų, rūpintojų) lūkesčius, ugdymosi poreikių ypatumus, pagalbos ir paslaugų

reikmes, užkertantis kelią „iškristi“ iš švietimo sistemos“. Valstybiniu mastu sutinkama, kad „siekiant plėtoti inkluzinį ugdymą, t. y. gerinti jo kokybę ir užkirsti kelią ankstyvajam pasitraukimui iš švietimo sistemos, būtina mokyklas aprūpinti ugdymui skirta mokymosi medžiaga, specialiosiomis mokymo priemonėmis, užduočių rinkiniais, taip pat techninės pagalbos priemonėmis, skirtomis ugdymui, ir sudaryti sąlygas mokytojams įgyti kompetencijų jas taikyti“¹.

Samprata, politika ir praktika, susijusios su inkluziniu švietimu, nuolat kinta visose šalyse, todėl aktualu analizuoti inkluzinio ugdymo svarbą, bruožus ir pokyčius mokykloje.

Tyrimo objektas– pokyčių mokykloje kryptingumas.

Tyrimo tikslas – atskleisti pokyčių mokykloje kryptingumą inkluzinio ugdymo kontekste.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti inkluzinio ugdymo, kaip prioritetinės šiuolaikinio švietimo vystymosi krypties, teorinius ir politinius aspektus.
2. Atskleisti pokyčių ir jų valdymo sampratą, išanalizuoti svarbiausius sėkmingo pokyčių įgyvendinimo veiksnius inkluzinio ugdymo kontekste.
3. Atskleisti mokykloje vykstančių pokyčių pobūdį bei kryptingumą siekiant inkluzinio ugdymo tikslų ir lygių galimybių besimokantiesiems kūrimą.
4. Išanalizuoti tyrime dalyvavusių ugdymo įstaigų inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį mokyklos gyvenimui.

Tyrimo metodai. Mokslinių šaltinių analizė, kokybinis tyrimas – atvejo analizė taikant sutelktos grupės diskusijos duomenų rinkimo metodą. Atlikto tyrimo duomenų analizei taikytas kokybinės turinio analizės metodas.

Tyrimo imtis ir organizavimas. Tyrime dalyvavo keturios mokyklos, vykdančios pokyčius inkluzinio ugdymo srityje, pedagogai, suburti mokyklos vadovo į komandą, kuri atsakinga už pokyčio projektą mokykloje ir jo įgyvendinimą. Tiriamieji buvo pasirinkti neatsitiktinai, todėl tyrimų imtis yra netikimybinė. Tyrimo dalyviu galėjo būti tik asmenys, dirbantys šioje mokykloje ir paskirti į pokyčio projekto grupę.

Tyrimas atliktas gegužės - birželio mėnesiais. Diskusijos metu gauti duomenys pateikti protokoluose. Gautų rezultatų duomenys buvo interpretuojami ir formuluojamos išvados.

Esminės sąvokos

Geros mokyklos koncepcija - parengta, siekiant sudaryti prielaidas kelti šalies mokyklų, įgyvendinančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės lygį, parodyti mokyklai veiklos kryptį bei gaires ir įgalinti ją veikti².

¹ Dėl bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo. TAR, 2014-09-08, Nr. 12000.

² Geros mokyklos koncepcija (2015). *Tar*, Nr. 20048.

Gera mokykla - pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla, kuri savo veikloje vadovaujasi mokyklos bendruomenės susitarimais ir mokymusi³.

Multikultūrinis ugdymas – tai ugdymas grindžiamas visuomenės heterogeniškumu (daugialypumu), t. y. visuomenė yra tvirtinama kaip daugialypė etniniu, rasiniu, religiniu, lyčių, seksualinės orientacijos, socialinės sudėties, amžiaus, įsitikinimų ir kt. pagrindu (Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė 2010, p. 16).

Tarpkultūrinė kompetencija - tai tam tikrų komponentų rinkinys, kurį sudaro nuostatos ir asmeninės savybės, žinios, įgūdžiai, kultūrinis sąmoningumas (Norvilienė, Zuzevičiūtė, 2011, p. 116).

Inkliuzinis ugdymas – tai nenutrūkstamas procesas pripažįstant ir gerbiant visų žmonių teises, lygybę, įvairovę, atsižvelgiantį kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos, užtikrinant visų bendruomenės narių besąlygišką priėmimą (Giedrienė, 2014, p. 56).

Magistro darbo struktūra. Magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 3 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (58 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 6 lentelės, 9 paveikslai. Prieduose pateikiama klausimynas, interviu protokolai, turinio analizė. Magistro darbo apimtis – 70 puslapių.

³ Geros mokyklos koncepcija (2015). *Tar*, Nr. 20048.

1 skyrius. INKLIUZINIS UGDYMAS – PRIORITETINĖ ŠIUOLAIKINIO ŠVIETIMO VYSTYMO SI KRYPTIS

1.1. Švietimo kaitos tendencijos tarptautiniu ir nacionaliniu lygiu

Didėjančios globalizacijos sąlygomis, taip pat įvairių teroristinių aktų visame pasaulyje akivaizdoje ypač aktualu tampa diegti tolerantiškas pozicijas dar ankstyvoje vaikystėje ir mokykloje. Analizuojant švietimo kaitos tendencijas tarptautiniu ir nacionaliniu lygiu mokykloje, reikalinga nurodyti, kaip kinta ugdymo paradigmos ir kokios vertybės yra diegiamos naujose ugdymo paradigmose.

Kaip tvirtina Bruzgelevičienė, Žadeikaitė (2008), ugdymo paradigmu kaitą sąlygojo XX a. Vakarų demokratinėse valstybėse įsigalinčios demokratinės idėjos ir vertybės, kurios klasikinę ugdymo paradigmą pradėjo traktuoti kaip nepakankamą ir neatitinkančią individo ir visuomenės poreikių. Klasikinę ugdymo paradigmos kaitą ypač sustiprino humanistinės psichologijos pozicija. Humanistinės psichologijos sąlygojama buvo suformuota laisvojo ugdymo paradigma, kuri galima tik demokratijos sąlygomis. Lietuvoje ugdymo paradigmu kaitos pradžia galima laikyti 1990 m., kuomet Lietuva, išsilaisvinusi iš SSRS, atkūrė Lietuvos nepriklausomybę (Bruzgelevičienė, Žadeikaitė, 2008). Vadinasi, ugdymo paradigmu ideologijų kaitai įtakos turi politinės ir valstybės santvarkos aplinkybės. Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę siekiamybe tampa demokratinės vertybės ugdant laisvą, savarankišką ir demokratišką žmogų. Asmuo imamas traktuoti kaip absoliuti vertybė.

Jurašaitė-Harbison (2006), kalbėdama apie ugdymo paradigmu kaitą, daro perskyrą tarp industrinės ir žinių visuomenės, kuriose atsispindi vertybių kaita. Kaip pažymi autorė, industriniame amžiuje ir industrinėje visuomenėje labiau vertinga buvo išmanyti atskirus dalykus, todėl ir ugdymo sritys buvo suskirstytos į atskirus dalykus. Industriniame amžiuje, kuomet vyravo klasikinio ugdymo paradigma, buvo akcentuojama ugdymo proceso orientacija į rezultatus, mokymosi procesas buvo grindžiamas atkartojimu – mokiniui preciziškai atkartojant pedagogo išdėstytas žinias. Nuolat kintančioje žinių visuomenėje preciziško žinių išmokimo ir jų atkartojimo metodas, orientacija į rezultatus, griežtas ugdymo struktūravimas į atskirus dalykus tampa nepakankamas. Žinių visuomenė reikalauja nuolatinio žinių atnaujinimo, lankstumo, kompleksiško ir integruotumo. Industriniame amžiuje vyravęs dalykinis ugdymo turinys žinių visuomenėje keičiamas integruotu. Industriniame amžiuje ugdymo turinys suskirstytas į konkrečias kategorijas žinių visuomenėje keičiamas holistiniu, lanksčiu, atitinkančiu visuomenės poreikius ugdymo turiniu.

Griežtai suplanuotas, hierarchinis, grįstas žinių išmokimu industriniame amžiuje vyravęs ugdymo procesas žinių visuomenėje keičiamas lanksčiu, situaciniu, ieškančiu tarpdalykinių ryšių

ugdymo procesu. Industriniame amžiuje vyravo tiesioginis mokymasis (mokytojui tiesiogiai perduodant žinias), rangavimu grįsta įvertinimo sistema verčia lenktyniauti mokinius dėl įvertinimo, mokymo turinys yra tik perteikiamas ir išlieka teoriniame lygmenyje. Žinių visuomenėje teorinės žinios yra reprezentuojamos praktiniais pavyzdžiais, yra siekiama mokytojo ir mokinio savirefleksijos (reflektuojant asmeninę patirtį ir pritaikant mokymosi procese). Vertinimas, kaip jau buvo minėta, industriniame amžiuje buvo orientuotas į rezultatus, vertinimo sistema suranguodavo mokinius pagal jų žinių įvertinimus. Žinių visuomenėje vertinimas yra orientuotas į procesą, vertinama yra individuali kiekvieno mokinio pažanga, propaguojamas savęs įsivertinimas. Lyginant industrinio ir žinių visuomenės pedagogikos ugdymo paradigmas skiriasi netgi ugdymo aplinka. Jeigu industrinėje visuomenėje buvo siekiama kuo labiau universalizuoti ir unifikuoti aplinką, propaguojant frontinį ugdytinių susodinimą, tai žinių visuomenėje kiekvienam ugdytiniui suteikiama laisvė pasirenkant mokymosi vietą, ugdymo aplinką stengiamasi kuo labiau individualizuoti, kad ji atitiktų kiekvieno ugdytinio asmeninius poreikius (Jurašaitė-Harison, 2006, p. 8).

Gražienė (2006) teigia, jog žinių visuomenės kontekste plėtojamas ugdymas yra grindžiamas naujomis vertybėmis, tokiomis kaip demokratiškumas, humanizmas ir holizmas. Iki Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo ugdymas buvo grindžiamas racionalistine-bihevioristine pedagogika, kuri vadovavosi autokratišku ugdymo modeliu. Humanizmo ir demokratijos principai ugdyme iškeliami tik atkūrus nepriklausomybę, kuomet ugdymas orientuojamas į demokratines vertybes ir demokratinius mokytojo ir mokinių santykius. Bruzgelevičienė (2007) teigia, jog po nepriklausomybės atkūrimo atsiranda visuminis požiūris į ugdymą. Sovietinei mokyklai buvo būdingas atomistinis, skaidomasis tikrovės suvokimas. Tuo tarpu naujoji ugdymo samprata priešingai tvirtina holistinį (visuminį) tikrovės ir pasaulio suvokimą nedarant perskyrų tarp suvokimų ir žmonių. Holizmas yra grindžiamas prielaida, jog viskas pasaulyje yra integruota visuma ir viskas tarpusavyje susiję (Bruzgelevičienė, 2007, p. 112). Kaip tvirtina Bruzgelevičienė (2007), holistinis ugdymas yra labai panašus arba net sutampa su laisvojo ugdymo paradigma ir humanistinio ugdymo koncepcijos nuostatomis.

Martišauskienė (2005) tvirtina, jog suirus totalitarinei sistemai Lietuvoje, ugdyme įsitvirtina laisvojo ugdymo paradigma, grindžiama demokratiniais principais ir vertybėmis. Laisvė yra dvasingumo pamatas. Laisvojo ugdymo paradigma sudaro galimybę laisvai rinktis tiesą, tokiu būdu sudarant galimybes kitai nuomonei (Martišauskienė, 2005, p. 37). Vadinasi, tolerantiškas požiūris ir nuostatos kitų nuomonių, kultūrų, modelių, tiesų atžvilgiu priklauso nuo demokratiškos vertybių ir principų ugdymo. Duoblienė (2008) teigia, jog plėtojant demokratinėmis vertybėmis grįstą ugdymą turėtų būti pasitelkiama kritinė pedagogika. Pastaroji skatina refleksiją,

savirefleksiją, dialogą tarp kitų ir kitokių nuomonių ir mąstymo modelių. Šiuolaikinio ugdymo mokymo turinys turi būti orientuotas į harmoningos, visapusiškos asmenybės ugdymą.

Lietuvos švietimo koncepcijoje, priimtoje 1992 metais teigiama, jog vienas iš svarbiausių ugdymo tikslų yra ugdyti žmogų demokratijai bei brandinti asmens tautinę ir kultūrinę savimonę. Lietuvos švietimo koncepcijoje pagrindiniais švietimo principais greta nacionalumo ir atsinaujinimo yra teigiami demokratiškumo ir humaniškumo principai. Humanistiškumo principas nurodo, jog asmuo yra nelygstama vertybė, jis turi pasirinkimo laisvę ir atsakomybę. Demokratiškumo principas nurodo, jog tiek mokymasis, tiek visas gyvenimas turėtų būti grindžiamas demokratinėmis vertybėmis (Lukšienė, Barkauskaitė, Dienys ir kt., 1992). Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė (2010) teigia, jog po sovietiniame režime pasaulio vaizdas buvo iškraipomas vadovaujantis sovietinėmis ideologijomis. Po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo vis Lietuvos švietimo sistema ir ugdymas buvo reformuojami, perrašomos mokymo priemonės ir vadovėliai stengiantis atspindėti tikrąjį neideologizuotą pasaulio vaizdą.

Taigi, galima pastebėti, jog po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo stipriai reformuojama Lietuvos švietimo koncepcija ir ugdymas, persiorientuojant į demokratines ir humanistines vertybes, ugdyme tvirtinant multikultūrinį (arba daugiakultūrinę) ugdymą. Įvedus sąvoką multikultūrinis ugdymas reikalinga jo apibrėžtis. Multikultūrinis ugdymas yra grindžiamas visuomenės heterogeniškumu (daugialypumu), t. y. visuomenė yra tvirtinama kaip daugialypė etniniu, rasiniu, religiniu, lyčių, seksualinės orientacijos, socialinės sudėties, amžiaus, įsitikinimų ir kt. pagrindu (Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė 2010, p. 16). Multikultūrinio ugdymo pozicija tvirtina, jog nors įvairių socialinių grupių gyvenimo būdai skiriasi ir yra saviti, bet visi jie yra lygūs ir negali būti laikomi vieni gyvenimo būdai vertingesni už kitus. Multikultūrinis ugdymas turėtų skatinti savęs ir savo grupės, kultūros suvokimą, kitų kultūrų ir grupių suvokimą, savigarbą ir pagarbą kitam ir kitokiam. Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė (2010) iškelia problemą, jog Lietuvos ugdyme multikultūrinis ugdymas yra suvokiamas per siauriai – tik kaip pilietinio ugdymo dalis. Pilietinio ugdymo metu dažniausiai mokiniams yra tik aiškinama, kas yra demokratija, kokie jos principai, tačiau mokiniai neugdomi elgtis ir veikti vadovaujantis demokratijos principais.

Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė (2010) išskiria tris kultūrinių ir socialinių nuostatų modelius – kontakto, informacinį ir psichodinaminį. Kontakto modelis grindžiamas nuostata, jog kuo didesnis tarpkultūrinių kontaktų skaičius, tuo didesnė tikimybė, jog sava grupė nebus vertinama palankiau nei kitos grupės. Taip pat didesnis tarpkultūrinių kontaktų skaičius mažina neigiamus kitų kultūrų ir socialinių grupių vertinimus. Informacinis modelis apie kultūrinių nuostatų formavimąsi tvirtina, jog kuo daugiau tinkamos informacijos apie kultūrinius skirtumus, tuo palankesnis požiūris į kultūrinius skirtumus. Pastarasis modelis gali būti taikomas edukacijoje – pateikiant platų spektrą apie įvairias socialines ir kultūrinės grupes, skirtingus gyvenimo modelius. Palankaus požiūrio ir

nuostatų formavimasis priklauso ne tik nuo informacijos kiekio, bet ir nuo pateikiamos informacijos kokybės, t. y. koku būdu yra pateikiama informacija apie kultūrinius ir socialinius skirtumus. Trečiasis – psichodinaminis modelis tvirtina, jog negatyvus požiūris į kitas kultūrinės ir socialines grupes gali atsirasti dėl individualių psichologinių veiksnių, kurie sąlygoja stereotipinį ir diskriminacinį mąstymą (Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė, 2010, p. 19). Vadinas, siekiant teigiamo požiūrio į kitas kultūrinės ir socialines grupes reikalinga įveikti individualius psichologinius barjerus. Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė (2010, p. 21) tvirtina, jog multikultūrinį ugdymą turėtų sudaryti šie elementai: kultūrų įvairovės pažinimas; tolerancija kultūriniams skirtumams; nediskriminuojančios nuostatos socialinių ir kultūrinių mažumos grupių atžvilgiu.

Tolerancijos nuostatos į kitus ir kitokius priklauso nuo turimos tarpkultūrinės kompetencijos, todėl būtina tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžtis. Norvilienė, Zuzevičiūtė (2011, p. 116) besiremdamos įvairių mokslininkų medžiaga apie tarpkultūrinės kompetencijos elementus, pateikia tokį tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą – „tai tam tikrų komponentų rinkinys, kurį sudaro nuostatos ir asmeninės savybės, žinios, įgūdžiai, kultūrinis sąmoningumas“. Tarpkultūrinė kompetencija apima šiuos lygmenis: pažinimo, emocinį ir elgsenos. Tolerancija ir pagarba kitoms kultūroms ir socialiniams modeliams priklauso nuo turimų žinių apie kitas grupes, nuo emocinės būsenos ir elgsenos kitų grupių atžvilgiu. Tarpkultūrinė kompetencija – tai įvairių kompetencijų rinkinys ir gebėjimas pritaikyti įvairias kompetencijas įvairiuose kultūrinuose ir socialiniuose kontekstuose.

Saugėnienė, Liaudanskienė (2003) tvirtina, jog vaikų tarpkultūrinės kompetencijos formavimasis priklauso nuo šių veikėjų – pedagogų ir tėvų. Pedagogai ugdymo procese turi vadovautis demokratiniais principais, ugdyti vaikų gebėjimą gyventi multikultūrinėje aplinkoje, skatinti tarpkultūrinę sąveiką. Tėvai turi sugebėti puoselėti savo šeimos vertybes, bet taip pat ugdyti pagarbą ir toleranciją kitų šeimų modeliams ir vertybėms. Tėvai ir pedagogai, jų turimos tarpkultūrinės kompetencijos, nuostatos ir elgsena kitų kultūrų ir grupių atžvilgiu yra pagrindiniai šaltiniai vaikų tolerancijai ir nuostatoms formotis ypač ankstyvame vaikų ugdymo amžiuje.

Pacevičienė (2005, p. 118) tvirtina, jog prie palankios aplinkos atsakingumui ir asmenybės raiškai pradinėje mokykloje ugdyti prisideda humaniškos, bendruomeniškos, kūrybiškos ir tolerantiškos aplinkos klasėje sukūrimas. Tolerantiškos aplinkos klasėje turėtų būti puoselėjamos bendražmogiškosios vertybės, tokios kaip asmens, minties, sąžinės laisvė, pripažįstama žmonių prigimtinė lygybė, tolerancija kitų požiūriui ir elgsenai. Pedagogai turėtų gebėti sukurti palankią aplinką puoselėti tolerantiškas ir pagarbias nuostatas visų mokinių atžvilgiu.

Mokykla besivystančio asmens gyvenime užima labai svarbią vietą. Tai asmens augimo, tobulėjimo, mokslo, socializacijos vieta. Mokykla kaip tam tikra bendruomenė ir maža visuomenė

formuoja požiūrį, pasaulėvoką, socialines normas ir dorovės principus. Šiuolaikiniai pedagogikos ekspertai visą formavimosi procesą vadina ugdymu ir laiko jį besitęsiančiu, kontroliuojamu, vertinamu procesu (Salmela-Aro, Upadaya, 2011).

Kaip teigia Vasalampi, Salmela-Aro, Nurmi (2009), ugdymo esmę sudaro ne vien mokymasis, tačiau ir ugdančiojo – ugdomojo santykis, kuriuo grįsta šiuolaikinė tradicinė mokykla. Šis santykis yra tiek glaudus, tiek ir pagrįstas jėgos disbalansu, kuomet ugdytinis paklūsta ugdančiajam. Svarbu pažymėti, kad retai kada ugdymo procese dalyvauja tik du asmenys. Šiuolaikinė mokykla yra terpė, kurioje sąveikauja daug asmenų, skirtingų tiek amžiaus, tiek statuso, tiek kvalifikacijos atžvilgiu. Kaip pagrindžiama literatūroje, būtent „inkliuziniame švietime skirtybės toleruojamos ir vertinamos kaip galimi ir vertingi ištekliai, kuriuos reikia kūrybingai ir kryptingai panaudoti mokinio sėkmei užtikrinti, o ne kaip problemos. Keičiamas ne mokinys, o mokykla, siekiant pašalinti visas galimas kliūtis ir užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam, visus ir kiekvieną mokinį įtraukti ir sudaryti sąlygas sėkmingai dalyvauti ugdyme(si)“ (Čiūladienė, 2012, p. 2).

Kalbant apie ugdymą privalu kalbėti ir apie ugdymo tikslus, strategijas, plėtotes, sistemas. Pedagogikos raidoje būta įvairių ugdymo sistemų: vienos jų buvo grindžiamos visiško paklusimo ugdančiajam principu, kitos siekė mažinti ugdančiojo-ugdomojo jėgos disbalansą ir priartinti ugdytinį prie ugdančiojo, taip išplečiant jo teises ir statusą. Šiuolaikinė, tradicinė mokykla remiasi šių požiūrių sinteze, todėl ugdymui keliami tikslai nėra nekvestionuojami ir nekoreguojami. Ugdymo tikslų suformavimas ir sistemingas jų įgyvendinimas yra vienas svarbiausių kriterijų, siekiant suvokti ir įvertinti ugdymo kokybę ir trūkumus. Kokybės sąvoka pedagogikoje nėra lengvai apibrėžiama, tačiau UNESCO (2009) pabrėžia penkis svarbiausius ugdymo kokybės bruožus:

- a) materialinių ir žmogiškųjų resursų paisymas;
- b) mokymo ir mokymosi procesų analizė;
- c) atsižvelgimas į socioekonominį kontekstą;
- d) besimokančiųjų įvairovės paisymas;
- e) mokymo ir mokymosi rezultatų analizė ir pasekmių aiškumas.

Šie bruožai lemia ugdymo kokybės patenkinamą/nepatenkinamą būvį, kurio kontekste atsiranda poreikis nustatyti kitus ugdymo tikslus, nes ugdymo tikslų įvykdymas ir yra traktuojamas kaip ugdymo kokybė. Svarbu pažymėti, kad ugdymo kokybė yra nepastovus, kintantis, besiskiriantis skirtingose kultūrose ir visuomenėse reiškinys.

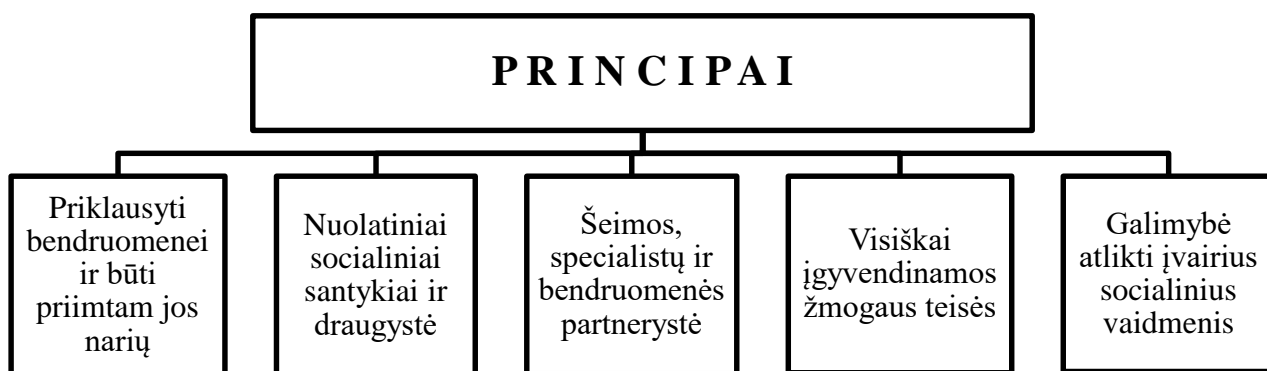
Aptarus švietimo kaitos procesus mokyklose nacionaliniu mastu, svarbu pabrėžti inkliuzinio ugdymo svarbą šiuolaikinėje mokykloje. Inkliuzinis ugdymas yra pagrįstas lygių galimybių, antidiskriminacijos ir visuotinio prieinamumo principais (Bauer, Kaprova, Michaelidou, Pluhar, 2009). Inkliuzinio ugdymo atsiradimas suponavo dar spartesnius ir efektyvesnius švietimo

demokratizacijos procesus, paspartino švietimo pertvarką, naujų įstatymų ir papildomų teisės aktų atsiradimą. Inkluzinio ugdymo procesas, remdamasis demokratinėmis vertybėmis, kalba apie kiekvieno asmens, mokinio teises, neišskiriant jo iš mokyklos bendruomenės. Atvirkščiai, minimas pilnavertis tapimas besimokančios bendruomenės dalimi, visapusiška socializacija.

Inkluzinio ugdymo teisinis pagrindas pagrįstas tarptautinėmis teisės normomis, tokiomis kaip JT vaiko teisių konvencija (1989) ir jos ratifikavimu (1995) Salamankos deklaracija (1994, 2011), Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymu (2003), LR švietimo strategijos kryptimis (2003–2013), Lietuvos Respublikos neįgaliųjų integracijos įstatymu (1991, 2005), Neįgaliųjų teisių konvencija (2010) ir kt. Rengiant šiuos dokumentus vadovautasi esminiu, inkluzinį švietimą apibūdinančiu, principu: „Įprastos bendrojo lavinimo mokyklos, orientuotos į inkluzinio ugdymo įgyvendinimą, yra geriausios priemonės siekiant nugalėti diskriminacijos nuostatas, suburti vietas bendruomenės, sukurti inkluzinę visuomenę ir įgyvendinti švietimo prieinamumą visiems; dar daugiau, jos veiksmingai ugdo daugumą vaikų ir tokiu būdu padidina visos švietimo sistemos ir jai skiriamo finansavimo efektyvumą“ (Bauer, Kaprova, Michaelidou, Pluhar, 2009, p. 14.).

Giedrienė (2014, p. 57) nurodo inkluzijos indekso sukūrėjų Booth, Ainscow nuomonę, kad „inkluzinis ugdymas plėtojamas, atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius. Skirtybės toleruojamos ir vertinamos kaip galimi resursai, o ne kaip problemos. Siekiant pašalinti visas galimas kliūtis ir kiekvienam vaikui, suaugusiajam, visiems bendruomenės nariams užtikrinti inkluzinio ugdymo prieinamumą ir įsitraukimą bei dalyvavimą ir pasiekimus, keistis turi ne mokinys, o mokykla ir bendruomenė. Tikima, kad kiekvienas gali mokytis ir išmokti“.

Booth, Ainscow (2002) pateikia pagrindinius inkluzinio ugdymo principai pateikiami 1 paveiksle.



1 pav. Inkluzinio ugdymo principai

Pasitelkus inkluzinio ugdymo galimybes, išryškėja būdai, kurie leidžia „transformuoti ugdymo sistemas ir siekia, kad mokyklos galėtų pašalinti barjerus, trukdančius visiems mokiniams būti aktyviems ir visiškai įsitraukusiems į ugdymosi procesą“ (Marin, 2016, p. 9).

Kauffman, Badar (2014) pabrėžė, kad bene svarbiausiu inkliuzinio ugdymo aspektu galima laikyti išskirtinumą ir įvairovę, kaip visuomenės vertybę, ir žmogaus teises, ir socialinį teisingumą ar nešališkumą, ir negalios socialinį modelį. Inkliuzinio ugdymo sąvoką galima sieti su mokyklų transformacijos procesais ar vaikų teisių įgyvendinimu, švietimo prieinamumu vaikams, su socialinės pagarbos, solidarumo bei lygių galimybių darna. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija pateikia apibrėžimą, akcentuojantį inkliuzinio ugdymo glaudžias sąsajas su vystymosi potencialu ir mokymusi, įskaitant kultūrinius, kalbinius, etninius, religinius ir socioekonominius skirtumus (Marin, 2016, p. 9).

Inkliuzinį ugdymą galima traktuoti kaip fundamentalų procesą, kurio svarbiausiu tikslu, siekiu laikytina visų mokinių įsiliejimas į bendrojo lavinimo mokyklas, kurios privalo „siūlyti lanksčias mokymosi programas ir personalizuotą mokymosi turinį, kad galėtų atliepti skirtingus ugdytinių poreikius, nenaudodamos jokio papildomo ar specialaus pasirengimo“ (Marin, 2016, p. 9). Siekiant tai įgyvendinti, tikslinga, kad mokyklose dirbtų aukštą kvalifikaciją turintys specialistai. Sutinkamai su užsienio autoriais, „dėl šios priežasties mokytojų rengimo klausimai yra atsidūrę tarp švietimo politikos prioritetų; be to, dėl tos pačios priežasties skiriamas didesnis dėmesys mokytojū, kurie įgyvendins inkliuzinį ugdymą, pasirengimui dirbti“ (Marin, 2016, p. 9).

Apibendrinant galima teigti, kad ugdymo paradigmu kaitą sąlygojo XX a. Vakarų demokratinėse valstybėse įsigalinčios demokratinės idėjos ir vertybės. Pasikeitus visuomenės vertybėms, klasikinė ugdymo paradigma, grindžiama autokratišku modeliu ir vertybėmis, pradama traktuoti kaip nepakankama ir neatitinkančia asmens ir visuomenės poreikių. Klasikinė ugdymo paradigma keičiama humanizmo, holizmo, demokratiškumo principais grindžiama paradigma. Naujojoje paradigmoje ypatingą vietą užima inkliuzinis ugdymas ir jo sklaida mokyklose. Inkliuzinis ugdymas tai nenutrūkstamas procesas, kurio pagrindiniu tikslu įvardijamas kokybiško ugdymo visiems visuomenės nariams užtikrinimas, galimybių ugdytis sudarymas, kartu „pripažįstant ir gerbiant visų žmonių teises, lygybę, įvairovę, atsižvelgiantį kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos, užtikrinant visų bendruomenės narių besąlygišką priėmimą“ (Giedrienė, 2014, p. 56). Svarbu suvokti kiekvieno vaiko unikalumą, todėl šiuolaikinis ugdymas turi būti pasirengęs pažinti ir toleruoti kiekvieno vaiko skirtingumą.

1.2. Lietuvos mokyklos kaita geros mokyklos link

Geros mokyklos link eita per švietimo demokratizavimo procesą, kuris prasidėjo atkūrus Lietuvos nepriklausomybę, nes šaliai atgavus savarankiškumą, reikėjo naujos švietimo koncepcijos. Joje buvo įtvirtintos naujos švietimo vertybinės nuostatos, nauji tikslai ir uždaviniai: nuo totalitarinei santvarkai būdingos asmens ir visuomenės sampratos pereita prie demokratinės. Švietimas suvoktas kaip „integrali tautos kultūros dalis <...>. Švietimas imtas orientuoti į laisvą ir

atsakingą asmenį, savarankišką pilietinę visuomenę“ (Boruta, Gudynas, Jackūnas ir kt., 2002). Šios nuostatos ir siekiai padėjo modernizuoti švietimo sistemą. 1991 m. birželio 25 d. priėmus Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą, buvo tikėtasi, kad švietimo padėtis iš esmės pasikeis, jis taps prieinamas visiems, demokratiškesnis ir kokybiškesnis. Šiuo metu švietimo demokratizavimo procesas nestovi vietoje, plėtojami tikslai, užsibrėžti uždaviniai, tobulinami siekiai, o tai padeda daryti Valstybės švietimo strategijos 2013-2022 metams nuostatos.

Lietuvos švietimo demokratizavimo procese svarbų vaidmenį vaidina socialiai teisinga švietimo sistema, kuri numato suteikti visiems, be išimties, visas galimybes pagal poreikius ir norus, įgyti išsilavinimą, ugdytis, lavėti. Kitas svarbus aspektas demokratinio švietimo kelyje - tai jo kokybė, kuri yra ugdomojo proceso pagrindas. Be to, kiekvienas asmuo, kuris dalyvauja ugdymo procese turėtų išlikti savimi, išlaikyti tapatumą, turėti galimybių ne tik saviraiškai, bet ir tinkamą emocinę aplinką.

Lietuvoje vykstantis švietimo demokratizacijos procesas skatina visapusį ugdymą, t. y. ugdomas vaikų kūrybiškumas, socialinės, komunikacinės, kultūrinės kompetencijos, sąlygojančios asmenybės tapsmą. Lietuvos švietimo demokratizavimo procesas, susijęs su humanistinėmis idėjomis, kurių laikantis, pasiekama glaudesnio ir nuoširdesnio ugdytojo ir ugdytinio bendravimo ir bendradarbiavimo. Ugdytojas turi palaikyti ir remti ugdytinį, teigiamai jį vertinti, taip skatinant jo intelektualius gebėjimus, sukurti saugią emocinę atmosferą, kurioje moksleivis pasitikėtų savimi. Antra, iškilus, kokiems nors sunkumams ugdymo proceso metu, neteisti ir nesmerkti ugdytinio, o pasistengti jį suprasti ir jam padėti. Pedagogas turėtų suvokti ne tik ugdytinį, bet ir padėti jam pačiam suprasti save, savo problemas. Trečia, pedagogas nuolat bendraudamas, konsultuodamas, bendraudamas su ugdytiniu, turi jam suteikti galimybę pasijusti pilnaverčiu ir atsakingu už save, leisti jam pačiam spręsti ir nuspręsti. Svarbiausia, ugdytojas turėtų atsižvelgti į ugdytinio poreikius, galimybes ir norus, gebėtų ir galėtų jam padėti ir pritaikyti mokamąją medžiagą, užduotis ir kt.

Vadovaujantis humanistinėmis vertybėmis, inkluzinio ugdymo pagrindais moksleiviui yra suteikiama laisvė ir galimybė rinktis pagal savo poreikius vienokią ar kitokią medžiagą, spręsti ir vertinti savo mokymosi rezultatus. Siekiant sukurti demokratinėmis vertybėmis grįstą atmosferą, reikia taikyti įvairius mokymosi metodus, kurie skatintų ugdomojo proceso dalyvius susivienyti, bendrauti, komunikuoti, keistis informacija, diskutuoti, savarankiškai pažinti ir sužinoti apie naujus dalykus.

Demokratinio ugdymo modelio įsitvirtinimas suteikia galimybę ugdyti kritiškai mąstančius žmones, įgijusius kompetencijas ir gebančius savarankiškai ir atsakingai veikti. Inkluzinės švietimo sistemos pagrindas yra lygybė, teisingumas ir demokratijos normų paisymas. Inkluzinėmis vertybėmis grįsto ugdymo atsiradimas suponavo dar spartesnius ir efektyvesnius švietimo demokratizacijos procesus, paspartino švietimo pertvarką, naujų įstatymų ir papildomų

teisės aktų atsiradimą. Inkluzijos procesas, remdamasis demokratinėmis vertybėmis, kalba apie kiekvieno asmens, mokinio teises, neišskiriant jo iš mokyklos bendruomenės.

Darnaus vystymosi integruojamojoje programoje nurodoma, jog mokiniai, įgydami darnaus vystymosi kompetenciją, turėtų būti tolerantiški ir pripažinti įvairovę – kultūroje, visuomenėje, ekonomikoje ir gamtoje; taip pat jausti solidarumą su savo bendruomene, gerbti kiekvieno žmogaus reikmes ir įsipareigojimus⁴. Ugdant tolerantiškas nuostatas, pripažįstant kultūrinę ir socialinę įvairovę, yra siekiama ugdyti per darnaus vystymosi integruojamąją programą.

Kultūrinio sąmoningumo integruojamąją programą siekiama ugdyti asmens kultūrinio sąmoningumo kompetenciją pripažįstant, gerbiant ir saugant kultūrinę įvairovę. Pastarosios programos tikslas – išugdyti kultūrinio sąmoningumo žinias ir nuostatas, kurios reikalingos suprantant, priimant ir gerbiant įvairių asmenų, grupių, tautų ir rasių sukurtas kultūrinės vertybes. Kultūrinio sąmoningumo integruojamąją programą siekiama padėti pripažinti ir gerbti kitų rasių, tautų, grupių ir asmens kultūrinės vertybes. Pastaroji programa turėtų būti integruojama į visų mokomųjų dalykų programas.

Mokiniai turi ugdytis atsakomybę jaučiant pagarbą, toleranciją ir dėmesingumą kitam.⁵ Teoriniame lygmenyje deklaruojama daug mokymo programų, integruojamų visuose arba tam tikruose mokymo dalykuose, kurios yra skirtos ugdyti mokinių pagarbias ir tolerantiškas nuostatas kitų ir kitokių kultūrų ar socialinių grupių, gyvenimo būdo ar mąstymo modelių atžvelgiu. Tolerancijos ir pagarbos turi būti ugdoma įvairių mokomųjų dalykų metu, į jų programas tiesiogiai ar netiesiogiai integruojant tolerancijos ir pagarbos ugdymo turinį arba atskirų programų metu.

Esminė inkluzinio ugdymo sampratos idėja - bendrojo ugdymo sistemoje pasiekti mokymo kokybės, leisiančios ugdyti kiekvieną mokinį atsižvelgiant į individualius pasiekimus ir poreikius. Nuostatą, deklaruojančią, kad specialiųjų poreikių turintiems asmenims sudaromos vienodos galimybės, patvirtina ir 1994 m. priimta Salamankos deklaracija, Vaiko teisių konvencija (1996), 2000 m. Dakaro konferencijos rezoliucija, Jungtinių Tautų Organizacijos (JTO) Asamblėjos 1993 m. priimtos „Lygių galimybių teikimo neįgaliesiems bendrosios taisyklės“, 1996 m. Europos Komisijos priimta „Nauja Europos Bendrijos strategija neįgaliesiems“. Šiuose tarptautiniuose bei Lietuvos švietimo sistemą reglamentuojančiuose dokumentuose akcentuojama, kad specialusis ugdymas yra švietimo strategijos ir naujos socialinės bei ekonominės politikos dalis, kad specialusis ugdymas negali būti izoliuotas ar atskirtas nuo ugdymo proceso, bet priešingai, specialusis ugdymas yra skatinantis siekti pokyčių mokyklose, švietimo sistemoje bei keičiantis mokyklos veiklos strategijas. Visi minėti pokyčiai lėmė mokyklos transformaciją geros mokyklos link.

⁴ Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2009). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

⁵ Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2009). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

1.3. Inklusinis ugdymas kaip esminis geros mokyklos bruožas/požymis

Kiekviename gyvenimo tarpsnyje institucijoms keliami vis nauji tikslai. Mokykla yra ta įstaiga, kuriai keliami uždaviniai skirtingais amžiaus tarpsniais yra panašūs. Mokykla edukacinių žinių suteikimo, jauno žmogaus auklėjimo įstaiga. Lietuvos švietimo įstatyme mokykla apibrėžiama kaip „juridinis asmuo, valstybės juridinio asmens ar kitos organizacijos padalinys, įsteigtas Lietuvos Respublikoje teisės aktų nustatyta tvarka, kurio pagrindinė veikla yra formalusis arba (ir) neformalusis švietimas“⁶.

Mokykloje puoselėjama kultūra dažnai suvokiama kaip bendradarbiavimo kultūra, nes, norint pasiekti aukštų mokymosi rezultatų, reikia bendradarbiauti, komunikuoti tarpusavyje, dalintis informacija ir palaikyti nenutrūkstamą ryšį. Bendradarbiavimo kultūros pamatas yra bendras darbas, tarpusavio supratimas ir parama vienas kitam, nes „individas ir grupė yra neatskiriami ir vienu metu vertinami“ (Hopkins, Ainscow, West, 1998, p. 135).

Mokykloje kiekvienas ugdytinis turi įsisąmoninti, kad jis yra ne vienas, ne atskiras individas, o bendruomenės narys, kuris turi stengtis ir prisidėti ne tik prie savo, bet ir prie bendruomenės gerovės. Tačiau ne tik mokiniai, bet ir mokytojai turi prisidėti prie mokyklos kultūros lygio, bet ir tuo pačiu prie ugdymo kokybės gerinimo. Mokytojai taip pat turi komunikuoti, bendrauti tarpusavyje, dalintis informacija, pasakoti apie savo patirtis, kartu taikyti, organizuoti bei prisidėti prie naujų mokymo metodų plėtojimo, ugdymo turinio keitimo ir pan.

Mokykla besivystančio asmens gyvenime užima labai svarbią vietą. Tai asmens augimo, tobulėjimo, mokslo, socializacijos vieta. Mokykla kaip tam tikra bendruomenė ir maža visuomenė formuoja požiūrį, pasaulėvoką, socialines normas ir dorovės principus. Šiuolaikiniai pedagogikos ekspertai visą formavimosi procesą vadina ugdymu ir laiko jį besitęsiančiu, kontroliuojamu, vertinamu procesu (Salmela-Aro, Upadaya, 2011).

Apibendrinant galima teigti, kad mokykla – tai vieta, kuri nuolatos išgyvena tam tikrus pokyčius, kurie yra ne tik išoriniai, bet ir vidiniai. Norint išugdyti ir protingą, ir kritiškai mąstančią bei savimi pasitikinčią, t.y. įvairiapusę asmenybę, reikia į ugdomąjį procesą įjungti kuo daugiau žmonių, mokyklos bendruomenės narių, kurie, komunikuodami ir sąveikaudami, kurtų darnų besimokančios organizacijos kultūros mikroklimatą. Todėl keisdamosi mokykla pakeičia ne tik strateginio veiklos plano, mokyklos valdymo orientyrus, tikslus, bet ir suformuoja naują, šiuolaikinį mokyklos kultūros, komunikacijos modelį.

Mokyklos veiklos pamatas – bendradarbiavimu grįsti santykiai, kurie susideda iš:

- mokinių, tėvų ir mokytojų partnerystės;
- mokytojų partnerystės;

⁶ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011). *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804.

- mokinių ir mokytojų partnerystės;
- mokyklų partnerystės;
- mokyklos ir vietos bendruomenės partnerystės (Birgelytė, Daulenskienė, Dzikavičiūtė ir kt. 2012).

Kaip teigia Vasalampi, Salmela-Aro, Nurmi (2009), ugdymo esmę sudaro ne vien mokymasis, tačiau ir ugdančiojo – ugdomojo santykis, kuriuo grįšta šiuolaikinė tradicinė mokykla. Šiuolaikinė mokykla tai terpė, kurioje sąveikauja daug asmenų, skirtingų tiek amžiaus, tiek statuso, tiek kvalifikacijos atžvilgiu.

XXI amžiaus sparti ekonominė, inovacijų bei vertybių kaita neretai visuomenėje spartina ne tik teigiamus pokyčius, bet ir iškelia iššūkių. Akivaizdu, kad šiuolaikinėje visuomenėje didesnė problema ne informacijos trūkumas, bet jos perteklius ir gebėjimas kritiškai ja naudotis. Be abejo, tokia kontekste iškyla būtinybė stiprinti individualius gebėjimus, leidžiančius atlikti ekonominius, socialinius ar kultūrinius visuomenės poreikius. Tokiu atveju, švietimas atlieka itin svarbų vaidmenį ir todėl švietimo sistema turi keistis ir prisitaikyti greičiau nei bet kuri kita sritis. Mokyklą veikia įvairiausi išorės veiksniai. Tačiau šeimos, mokyklos, vietos bendruomenės narių, socialinės aplinkos sąveika, bendri tikslai, vertybės sudaro bendruomenės narių socializacijos pagrindą. Turint omenyje, kad socializacija yra žmogaus raida per visą jo gyvenimą, sąveikaujant su aplinka, socialinių normų ir kultūrinių vertybių priėmimo procesas, taip pat savęs tobulinimas ir realizavimas toje visuomenėje, kuriai jis priklauso.

Kuriant geros mokyklos modelį, tenka atsižvelgti ne tik į tai, kas laikyta gera mokykla praeityje, bet ir į moderniausias mokymosi tendencijas - informacinės, žinių, besimokančios, tinklinės, virtualios ar išminties visuomenės poreikius. 1 lentelėje pateikiama, kokius geros mokyklos bruožus išskiria įvairūs mokslininkai.

1 lentelė

Įvairių mokslininkų nurodomi geros mokyklos ypatumai (Balevičienė, Urbanovič 2012)

Geros mokyklos ypatumai	Mokslininkai					
	Emonds, R. R. 1981	Lezzote, L. 1991	Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. 1995	Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. 2003	Marzano, R. J. 2003	Hudson, D. 2009
Lyderystė	+	+	+	+		
Personalo bendradarbiavimas, sutelktumas ir sutarimas				+	+	

Bendradarbiaujanti mokyklos bendruomenė						+
Personalo profesionalumas					+	
Bendrai sutarta aiški mokyklos vizija ir misija		+	+			+
Orientuota į mokinį mokykla						+
Dėmesys esminiams mokinių gebėjimams	+					

Balevičienė, Urbanovič (2012) teigia, kad lyderystės samprata siejama su mokyklos kultūra. Žvelgiant į mokslininkų nurodomus geros mokyklos ypatumus, galime teigti, kad kiekvienoje ugdymo įstaigoje yra tam tikri personalo bendravimo, sutelktumo, mokinių ir mokytojų bendravimo modeliai, kurie kuria mokyklos įvaizdį ir nulemia jos lyderystę. Vadinasi, kuo aukštesnė mokyklos bendruomenės kultūra, tuo ji užima aukštesnę poziciją kitų mokyklų atžvilgiu. Mokykla kaip organizacijos kultūra yra vienas esminių geros mokyklos veikimo principų.

Jucevičienė ir kt. (2000) organizacijos kultūrą apibūdina kaip vieną iš fundamentaliausių kokybių, sąlygojančių organizacijos elgseną. Vienos ar kitos mokyklos organizacijos kultūros labai skiriasi, nes kiekviena grupė, kiekvienas kolektyvas turi tik jam būdingas vertybes, kuriomis vadovaujasi.

Mažonienė (2014) išskyrė šiuos geros mokyklos elementus: besimokanti bendruomenė, šiuolaikiniai mokymo(si) būdai, mokymo(si) organizavimo ir aplinkų įvairovė, mokymosi ir gyvenimo mokykloje susiejimas, kitokia valdymo kultūra.

Mokyklos misija – tai:

- rezultatai: asmenybės ūgtis;
- gyvenimas mokykloje: saviraiškus dalyvavimas;
- ugdymasis (mokymasis): dialogiškas ir tyrinėjantis.

Misijos įgyvendinimą lemiantys veiksmi:

- ugdymas (mokymas): paremiantis mokymąsi;
- darbuotojai: asmenybių įvairovė;
- bendruomenė: besimokanti organizacija;
- lyderystė ir vadyba: įgalinančios;
- ugdymo(si) aplinka: dinamiška ir atvira.
- Vietos bendruomenė ir steigėjas: įsipareigoję (Mažonienė, 2014).

Atskleidžiant geros mokyklos koncepciją galima teigti, kad svarbiausias jos bruožas - aktyvus bendradarbiavimas. Vystant partnerystę, įgyvendinant mokyklos misiją, įgyvendinant išsikeltus

uždavinius, svarbūs pasirinkti mokyklos veiklos aspektai. Paveiksle, atskleidžiančiame geros mokyklos modelį, išskiriami šie ugdymo institucijos veiklos aspektai: tai ugdymo aplinka, ugdymas (mokymas), personalas, bendruomenė ir jos mokymasis, lyderystė ir vadyba. Tačiau, siekiant geros veiklos modelio, svarbu ne tik plėtoti ir skirti dėmesio pasirinktiems veiklos aspektams, bet ir taikyti skirtingas veiklos organizavimo strategijas, veiklos modelius, ugdymo būdus. Pažymėtina, kad geros mokyklos modelyje, organizuojant besimokančią visą gyvenimą organizaciją, reikšmingas vietos bendruomenės vaidmuo.

Mokomasi visą gyvenimą ir lankstesnės bei imlesnės naujovėms mokyklos kartais tampa pavyzdžiu kitoms mokykloms. Trumpasis geros mokyklos apibrėžimas, perteikiantis pagrindines vertybes ir nusakantis mokyklų veiklos tobulinimo kryptį yra: „Gera mokykla - prasmės, atradimų ir mokymosi sėkmės siekianti mokykla, grindžianti savo veiklą bendruomenės susitarimais ir mokymusi“ (Ruškus, Jonynienė, Želvys, Bacys, Simonaitienė, Murauskas, Targamadžė, 2013, p. 4).

Svarbiausiu sėkmingos mokyklos veiklos požymiu laikomas tinkamas mokyklos misijos įgyvendinimas, t.y. „geri (pageidaujami, priimtini) ugdymo rezultatai ir turtingos, įsimenančios, prasmingos, malonios gyvenimo mokykloje ir mokymosi patirtys“ (Ruškus, Jonynienė, Želvys, Bacys, Simonaitienė, Murauskas, Targamadžė, 2013, p. 4). Gera mokykla turi tapti „pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla, kuri savo veikloje vadovaujasi mokyklos bendruomenės susitarimais ir mokymusi“⁷.

Geros mokyklos, kaip ir inkliuzinės mokyklos, misija yra nukreipta į ugdymo rezultatą, kurį sudaro trys dėmenys: asmenybės branda, pasiekimai ir pažanga. Be to, sureikšminamas vaiko mokyklinis gyvenimas ir jo ugdymasis, akcentuojant mokymąsi (Targamadžė, 2016 b, p. 55).

Šalkauskio (1991) nuomone, mokykla yra dirbtinai suorganizuota ugdomoji bendruomenė, kurios pagrindinis tikslas – ugdyti, lavinti jaunos žmones. Šiuo aspektu mokykla, kaip bendruomenėje veikianti ir vieną jos visų narių bendrą poreikį tenkinanti organizacija, ir bendruomenė siekia to paties tikslo – bendruomenės narių ugdymo, jų įvairiapusio lavinimo, asmenybių formavimo. Mokykla aktyviai veikia bendruomenės vertybių internalizavimo, socializacijos, prevencijos ir kt. procesus. Todėl bendruomenės ir mokyklos veiklos turi būti tarpiai susietos, glaudžiai koordinuojamos. Nuolatinė ir tiesioginė šių dviejų organizacijų sąveika – būtina jų veiklos tikslų pasiekimo sąlyga.

⁷ Geros mokyklos koncepcija (2015). *Tar*, Nr. 20048.

2 skyrius. INKLIUZINIO UGDYMO ĮGYVENDINIMAS INSTITUCINIU LYGIU

2.1. Inklusinės mokyklos kultūra, politika ir praktika

Kiekviena šalis, formuodama bendrą valstybinę švietimo sistemą turi atsižvelgti ir į inkluzinio ugdymo idėjas bei galimybes. Ališauskas ir kt. (2011, p. 22) akcentuoja, kad inkluzinis ugdymas yra nesibaigiantis procesas, nuolat tobulintinas, priklausantis nuo šalies ekonominių, politinių, socialinių ir kultūrinių veiksnių, todėl kiekvienoje Europos šalyje inkluzinio ugdymo politika yra pasiekusi labai skirtingus išsivystymo lygius. „UNESCO ir Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo agentūra pateikė esminius inkluzinio švietimo kokybės plėtros principus ir vertinimo rodiklius, kurie suteikia mokykloms galimybę, nepriklausomai nuo to, ar mokykla yra inkluzinė, ar ne, sukurti inkluzinio ugdymo strategiją“ (Bauer, Kaprova, Michaelidou, Pluhar 2009, p. 13).

Inkluzijos indeksas skirtas inkluzinio ugdymo planavimui, įgyvendinimui ir vertinimui instituciniu lygiu: „rekomenduoja mokykloms vykdyti savistabos ir pokyčių įvertinimo procesus, įvertinant atitinkamas mokyklos darbuotojų, mokinių ir jų tėvų, o taip pat vietos bendruomenės narių nuostatas. Rekomendacijose numatyta išsami kliūčių, kurios gali pasitaikyti mokinio ugdymosi ir visaverčio dalyvavimo kelyje sumažinimo analizė.“ (Kyriazopoulou, Weber 2009, p. 17). Autoriai Booth ir Ainscow (2002) išskyrė 3 dimensijas ir jų rodiklius kurie yra pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė

Inkluzijos indekso rodikliai (Kyriazopoulou, Weber 2009)

Eil.nr.	Rodiklis	Požymis
1.	Inklusinės kultūros sukūrimas.	Bendruomenės subūrimas, inkluzinio ugdymo vertybių diegimas.
2.	Inklusinės politikos kūrimas.	Mokyklos visiems kūrimas, pagalbos mokinių įvairovei remti sistemos diegimas.
3.	Inklusinio ugdymo praktinis diegimas.	Mokinių įvairovei tinkančių mokymosi būdų paieška ir realizavimas, išteklių pritraukimas.

Inkluzinio ugdymo koncepcija atsiskleidžia per tai, kad mokykloms lengviau įgyvendinti inkluzijos idėjas, sukurti mokyklą, prieinamą visiems mokiniams. Inklusinės mokyklos skiriamasis bruožas turėtų būti tai, kad tokia mokykla dalinasi inkluzinių vertybių sklaida, kuria santykius bendradarbiavimu, tuo pačiu formuodama inkluzinę mokyklos kultūrą, kurioje būtų paisoma kiekvieno mokinio savitumų ir poreikių.

Kai yra įgyvendinamas inkluzinis ugdymas, mokinių nesiekama atskirti nuo bendraamžių, netgi priešingai, stengiamasi „kitokiems“ vaikams pritaikyti ugdymo turinį, vaikais

skatinami dalyvauti mokyklos gyvenime, keičiasi bendra kultūra mokykloje. Taigi mokykla tarsi skatinama nuolat tobulėti, kad vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, galėtų pilnai įsilieti į kultūrinį mokyklos gyvenimą bei įsitrauktų į bendras ugdymo įstaigų veiklas. Siekiant teigiamų pokyčių, svarbu, kad inkluzinio ugdymo plėtra vystytųsi visuose švietimo sistemos lygmenyse. Pažymima, kad inkluzinio ugdymo plėtra mokyklose turėtų prisidėti prie švietimo politikos pokyčių, ugdymo praktikos mokyklose bei mokyklos kultūros, kad šiose srityse būtų patenkinti mokinių išskirtinumo nulemti poreikiai (Tinglev, 2003).

Apibendrinant galima teigti, kad vertinant ir analizuojant tam tikrus pokyčius ugdymo sistemoje yra poreikis sukurti reikalingus indikatorius, tinkamus naudoti mokyklos lygmeniu. Didžiausias dėmesys turėtų būti skiriamas inkluzinio ugdymo politikos kūrimui ir plėtojimui, nes būtent ją galima laikyti labiausiai skatinančiu ar stabdančiu inkluzijos plėtrą veiksmu. Tarptautiniu mastu skatinama ir siekiama, kad vertinimo instrumentus kiekviena Europos šalis galėtų pritaikyti prie savo nacionalinės švietimo sistemos. Tačiau esant tokiems skatinimams, rekomendacijoms, pasigendama mokslinių tyrimų, kurie pagrįstų inkluzinio ugdymo principų ir inkluzinio indekso rodiklių veiksmingumą.

2.2. Pokyčiai ir jų valdymas kuriant inkluzinę mokyklą

Švietimo pokyčių, reformos sampratos ir švietimo sistemos kaitos sąvokos yra dažnai tapatinamos, tačiau jos nėra identiškos. Kaita – neišvengiamas veiksmas, kuri siekiant sustabdyti galima susilaukti neigiamų padarinių. Ji vyksta nuolatos. Kaita – reiškinys tapęs tradiciniu ir kasdienišku. Kaita itin pastebima švietimo sistemoje. Dėka kaitos atsiranda valdžios ir darbuotojų paskirstymo problema. O štai apie reformą pasakoma trumpai. Reforma laikoma planinga kaita. (Želvys, 2003, p. 12). Švietimo kaita vyksta remiantis tam tikrais principais. Švietimo kaitos principus išsamiai apibrėžė Fullan (1997), kurie pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė

Švietimo kaitos principai pagal Fullan (1997)

Principas	Apibrėžimas
Kuo kaita sudėtingesnė, tuo mažiau įmanoma ją reguliuoti.	Kaitą galima kontroliuoti tik iki tam tikros ribos, nes žmonių priversti keisti požiūrį ar kitaip tobulėti negalima.
Kaita nėra linijinio pobūdžio, ji kupina neapibrėžtumų, o kartais – ir netikėtumų.	Kaitos metu atsiranda labai daug neaiškumo.
Problemos yra mūsų pagalbininkės.	Problemos padeda tobulėti ir kurti pažangesnes institucijas.
Vizija ir strateginis planavimas neturi būti pernelyg ankstyvi.	Iš anksto susidaryto kaitos plano įgyvendinimas neduoda naudos. Planas kaitos eigoje turi kisti su pačia kaita.

Individualizmas ir kolektyvizmas – vienodai svarbūs.	Būtina ugdyti pedagogų gebėjimą savarankiškai mąstyti ir dirbti, ir kartu sutelktai siekti bendrų tikslų.
Neveiksminga nei vienpusė centralizacija, nei decentralizacija.	Kaitos procesai turi vienu metu vykti ir "viršuje" ir "apačioje". Centrinė valdžia ir mokykla viena be kitos negali įgyvendinti kaitos procesų, nei apskritai egzistuoti.
Lemiamą reikšmę turi ryšiai su išore.	Tiek išorės, tiek vidaus aplinka yra vienodai svarbi. Siekdami kaitos mokyklos viduje, negalime jos ignoruoti išorėje.
Kaitos procese turi dalyvauti visi.	Kaitos procese dalyvauja visi su švietimu susiję asmenys, ne tik aukštesnes pareigas užimantys.

Švietimo reformos metu švietimo reformos kontaktą pajaučia ir asmenys ne tiesiogiai. Pavyzdžiui, mokyklų, kuriose mokosi vaikų tėvai. Reforma yra ilgas ir sunkus procesas, o didžiąją laiko dalį reikia skirti adaptacijai prie pakitimų. Jeigu pokytis sulaukia teigiamų atsiliepimų, tai adaptacija automatiškai įvyksta greičiau. Tačiau labai dažnai pasitaiko atvejų, kada pokyčiai laikomi neigiamais, tuomet žmonės nepriima šių pakitimų ir nesiadaptuoja prie jų. Dar vienas garsus švietimo teoretikas Hargreaves (2008), išskiria kitokius švietimo kaitos principus, kurie pateikiami 4 lentelėje.

4 lentelė

Švietimo kaitos principai pagal Hargreaves (2008)

Principas	Apibrėžimas
Tikslų reliatyvumas.	Tikslai, kuriuos siekiama įgyvendinti yra laikini.
Emocinis aspektas.	Emocijos veikia racionaliai priimtų sprendimų įgyvendinimą.
Politikos įgyvendinimas.	Politikos sprendimai turi būti įgyvendinti ten, kur tai bus atlikta geriausiai.
Rekultūrizacija.	Bendravimo kultūros tobulinimas tarp senų ir naujų darbuotojų.
Restruktūrizacija.	Apibrėžtas laikas ir vieta. Vyksta struktūrizuota veikla.
Organizacijų mokymasis.	Bendradarbiavimas tarp organizacijų ir keitimasis žiniomis.

Šie principai skiriami labiau laikiniems tikslams, o ne ilgalaikiams kaip, kad nurodo Fullan (1997), o taip pat yra skatinamas visapusiškas bendravimas, atsispindintis darbuotojų kultūros gerinimu organizacijos viduje bei bendradarbiavimu su kitomis organizacijomis išorėje. Taigi, apibendrinant galima teigti, jog abu šie autoriai didžiausią dėmesį atkreipia į visapusišką bendradarbiavimą bei išankstinio plano įgyvendinimo nebuvimą. Šie principai parodo kaitos proceso sudėtingumą.

Kaitos tipologiją sudaro: natūrali kaita; planinė kaita. Iš tipologijų išsirutulioja kaitos šaltiniai, kurie yra vidaus bei išorės.

Natūraliai kaitai būdingas laipsniškas perėjimas iš vienos į kitą, o planinė kaita pasireiškia poveikiu iš išorės. Vidaus šaltiniai, t.y. vidaus kaita laikoma savaiminiu ir suprantamu procesu, o išorės kaitą priimant kyla sunkumų, ji dažnai sulaukia priešiško. Šių kaitų tipologijos ir šaltiniai tarpusavyje siejasi. Tai galima paaiškinti, nes natūrali kaita pasižymi vidiniu šaltiniu, o planinga – išoriniu (Kellner D., Share J. 2007, p. 3). Apibendrinant galima teigti, jog kaitos procesas – nepastovus ir besivystantis. Šis procesas nėra išankstinio planavimo rezultatas, o šią kaitą lemia švietimo sistema, siekdama sustiprėti ir tobulėti.

Kalbant apie pokyčius švietime, mokykloje, svarbu pažymėti, kad Lietuvos valstybė glaudžiai siejasi su Europoje vykstančiais procesais, su pasaulio raidos perspektyvomis, technologine ir socialine plėtra. Kyriazopoulou, Weber (2009, p. 14) pabrėžia visų šalių siekį „kad švietimo sistema taptų inkliuzinė ir būtų įgyvendinta pamatinė lygybė tarp pedagogų, tėvų ir vaikų, kurie taptų lygiaverčiais ugdymo/(si) proceso dalyviais ir partneriais“. Tačiau inkliuzinį švietimą drąsiai galima laikyti nesibaigiančiu procesu, kuris apima vis naujus pokyčius ir sukelia įvairių problemų mokyklos veikloje. Galima sutikti su Lietuvos autoriais, kad problemų išvengti kaitos procese yra sudėtinga, tačiau be jų negalima nieko išmokti ir sulaukti sėkmės. Tik susidūrus ir įveikus problemas, galime rasti kūrybiškus sprendimus (Monkevičius, 2009).

2.3. Veiksniai, lemiantys sėkmingą pokyčių įgyvendinimą inkliuzinio ugdymo kontekste

Siekiant, kad būtų sustiprinti švietimo sistemos pokyčiai, svarbu plėsti bendrą supratimą apie inkliuzinį ugdymą bei jo vertybes. Mokslinėje literatūroje pažymima, kad sėkmingą pokyčių įgyvendinimą inkliuzinio ugdymo kontekste lemia bendruomenės veikla, vertybės, lyderystė ir pan. (Booth, Ainscow 2002).

Tyrimų rezultatai rodo, kad mokykla yra ne tik atvira organizacija, bet ir atlieka svarbų vaidmenį prevencijos, socializacijos bei bendruomenės internalizavimo procesuose.

Taip pat ugdomas partnerystės jausmas, darantis reikšmingus pokyčius mąstymui, emociniam intelektui, skatina asmens komunikacinius įgūdžius. Dobranskienės (2002) teigimu, mokyklos tobulinimo procesui svarbus tėvų, kaip neatskiriamos bendruomenės dalies, įtraukimas į mokyklos gyvenimą, nes tik konstruktyvi sąveika tarp visų bendruomenės narių daro didžiausius pokyčius. Autorė mano, kad sėkmingas mokyklos gyvenimas pagrįstas mokyklos tikslų ir paskirties derinimu. Taip pat Dobranskienė pabrėžia, kad kiekvienos mokyklos bendruomenės (o ir bendruomenės plačiąja prasme) didžiausias siekis – rezultatyvus veikimas siekiant vizijos, kuri kuriama atsižvelgiant į bendruomenės siekius, tikslus, iniciacijas ir apima tiek praeitį, tiek dabartį ir ateitį. Tačiau susikurtos vizijos įgyvendinimo sėkmė labiausiai priklauso nuo bendruomenės keliamų tikslų (Dobranskienė, 2002).

Norint stiprinti vietos bendruomenės ir mokyklos sąveiką, turi būti užtikrinami jos realizavimo sėkmės veiksniai. Todėl mokykla ir vietos bendruomenė turėtų būti (Ruškus, Jonynienė, Želvys, Bacys, Simonaitienė Murauskas, Targamadžė, 2013):

- *strateguojanti* - kurianti švietimo viziją, numatanti tikslus, prisiimanti atsakomybę už jų įgyvendinimą;
- *drašinti* - taikanti ugdančio, formuojamojo vertinimo būdus, derinanti „griežto“ ir „švelnaus“ vertinimo formas, leidžianti išsakyti problemas ir padedanti jas spręsti, skatinanti mokyklų iniciatyvas;
- *remianti ir pasitikinti* - aiškiai numatanti ir paskirstanti pakankamus išteklius, sukurianti palankią aplinką bendradarbiavimui su įvairiais partneriais, palaikanti mokyklas per formalias pagalbos paslaugas.

Siekiant įgyvendinti mokyklos viziją, stiprinant sąveiką tarp vietos bendruomenės ir mokyklos, reikėtų į mokyklos strategijos kūrimą įtraukti ne tik mokyklos personalą, mokinius, tėvus, bet ir platesnę vietos bendruomenę, jos valdymo institucijas, bendruomenės narius jungiančių organizacijų atstovus, kurie kartu prisiimtų atsakomybę už tikslų įgyvendinimą. Visa tai sąlygoja sėkmingesnę inkluzinio ugdymo plėtrą mokyklose.

Atlikti tyrimai atskleidė, kad lyderystė yra vienas iš sėkmingų pokyčių įgyvendinimą plėtojant inkluzinį ugdymą lemiančių veiksnių. Lyderystė ir jos pasireiškimas gali skirtis priklausomai nuo to, koks ją supantis kontekstas. Štai versle lyderystė suprantama kaip teisingų, inovatyvių sprendimų priėmimas, dominavimas konkrečioje verslo sferoje, sėkmingas vadovavimas savo komandai. Lyderystė mokykloje remiasi šiais kriterijais: tikslo siekimas, aktyvus dalyvavimas mokyklos kuruojamuose renginiuose, projektų rengimas, siekis keisti mokyklą pozityvia linkme. Kalbant apie lyderystę, būtina paminėti, kad būdingi ir šie aspektai: asmeninės savybės kaip siekis dominuoti, tikslo siekimas, orientacija į rezultatą, optimizmas, gebėjimas įkvėpti kitus, pasitikėjimas savimi ir kitais, aukšta savivertė (Klimoski, Amos, 2012). Anot Huber, Hiltmann (2010) lyderystė mokykloje turi būti ne tik esminis sėkmę lemiantis kriterijus, bet ir reiškiny, turintis apimti visas mokyklos grandis: nuo mokinių iki direktorių. Be to, mokytojai demonstruodami savo pavyzdį turi skatinti savarankišką sprendimų priėmimą, gebėjimą ir norą vadovauti ir siekti tikslo, koordinuoti veiksmus. Sėkminga mokykla jau seniai tapo lyderystę skatinančios ir ugdančios mokyklos sinonimu.

Pautienius ir kt. (2011) teigia, jog besikeičiančio švietimo ir visuomenės atsinaujinimo kontekste ugdymo turinys turi įgyti vis dinamiškesnį pobūdį ugdymo strategijas orientuojant į asmenybę ir mokymąsi. Autoriai tvirtina, jog svarbu padėti įgyti mokytojams tokių kompetencijų, kurios padėtų formuoti ir organizuoti lankstų ugdymo procesą, paremtą modeliais, kurie orientuoti į lyderystės raišką. Tvirtinama, jog ugdymo proceso centre turėtų būti besimokantis asmuo – tiek besimokantis mokytojas, tiek besimokantis mokinys. Mokymosi turinys turėtų būti orientuotas į

asmens vertės pripažinimą ir orientavimąsi, į kiekvieno galių plėtrą. Lyderystės savybės mokytojams turėtų padėti užsibrėžti tikslus, numatyti strategijas užsibrėžtam tikslui pasiekti, gebėtų analizuoti ir įvertinti rezultatus, gebėti keisti savo pačių elgesį mokymosi procese, matyti bendrą kontekstą, priemones, kurios padeda ir trukdo siekti tikslo ir gebėti jas valdyti (Pautienius ir kt., 2011, p. 53). Mokytojai lyderio savybių pagalba turėtų įraukti mokinius į mokymosi procesą, numatyti mokinių galimybes mokytis ateityje, jų siekius ir motyvaciją. Pautienius ir kt. pabrėžia, jog naujoje ugdymo paradigmoje svarbu, jog mokytojas gebėtų nustatyti kiekvieno mokinio poreikius individualiai, jų motyvaciją, galimybes, išsiaiškinti, kas kiekvieną mokinį atskirai motyvuoja mokytis. Naujoji ugdymo paradigma, grindžiama mokytojo lyderystės kompetencijomis, yra orientuota į mokymąsi, grįstą abipusiu pasitikėjimu, pagarba ir parama (Pautienius ir kt., 2011, p. 53).

Kruger (2009 p.116) nurodo šias lyderystės formas:

- transformuojanti lyderystė (pozityviai veikia mokytojus jiems pritariant mokyklos tikslams ir jų dalyvavimą profesionaliuose mokymuose);
- įkvepianti lyderystė (tokia lyderystė yra patikima, viltinga, drąsinanti ir skatinanti kitą sekti paskui);
- etiška, morali ir į vertybes orientuota lyderystė;
- tyrimais grįsta lyderystė (mokymo procesas turi būti grįstas inovacijomis ir grįstas naujomis lavinimo formomis, tokiomis kaip nepriklausomas, savireguliuojantis, reflektyvus ir autentiškas lavinimas).

Taigi lyderystė, kaip plati sąvoka, glaudžiai susijusi su verslumu, komunikabilumu, savikontrolė, pasitikėjimu savimi, gebėjimu priimti kritiką. Lyderystė pastaraisiais metais skatinama daugumoje bendrojo ugdymo mokyklų, universitetų. Mokykloje lyderystė dažniausiai pasireiškia per komandinę mokinių veiklą, inovatyvius mokyklos administracijos sprendimus ir jų įgyvendinimus, iniciatyvoms palankų mokyklos mikroklimatą.

Pasak Ališausko ir kt. (2011, p. 89), kokybiško inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo galima pasiekti tuomet, kai:

- „kuriamos lanksčios švietimo sistemos;
- įvairovė laikoma vertybe;
- pašalintos visos kliūtys – pritaikyta fizinė aplinka, pritaikytos programos ir mokymosi medžiaga, nėra skeptiškų nuostatų, yra pakankamai įrangos ir techninės pagalbos priemonių, tinkamos socializacijos sąlygos, prieinamos gestų kalbos ir kitos žodinės komunikacijos priemonės;
- teikiama pagalba mokytojams ir mokykloms;
- dirbama komandoje;

- stiprinama lyderystė mokykloje, harmonija tarp mokinių;
- plėtojamas bendradarbiavimas tarp tėvų, profesionalų ir savanorių.“

Sėkmingai inkliuzijai būtina vertybių sistema, ištekliai ir bendradarbiavimas tarp valstybės/regiono, savivaldybės, mokyklos, namų ir klasės. Kadangi tiek daug komponentų reikia sėkmingam inkliuzijos įgyvendinimui, dažnai apie juos kalbama atskirai:

- pavyzdžiui, apie mokytojus padėjėjus;
- diferencijuotą mokymą;
- mokyklos ir šeimos bendradarbiavimą;
- individualias ugdymo programas ir pan. (Čiuladienė, 2012, p. 4).

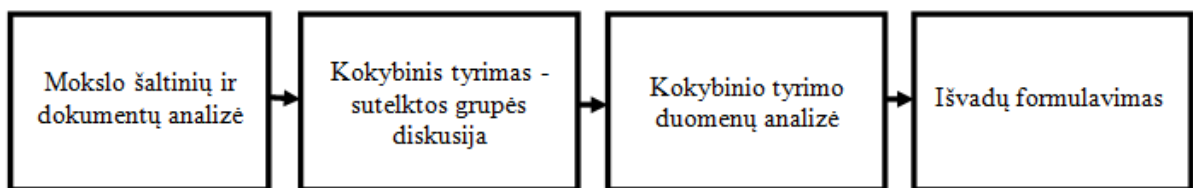
Inkliuzijos sėkmės veiksniai suskirstyti pagal skirtingus segmentus: savivaldybė, šeima, valstybė, mokykla, klasė. Kiekviename iš šių segmentų išskiriami skirtingi inkliuzijos sėkmę lemiantys veiksniai. Visgi tuo pačiu sutinkama, kad siekiant įgyvendinti inkliuzinį ugdymą Lietuvoje, tenka susidurti su nemažais iššūkiais bendrojo ugdymo mokykloms. „Pagalbos sistemos ugdymo įstaigose plėtojimas, pagalbos veiksmingumo didinimas, tinkamas mokytojų parengimas dirbti su įvairių ugdymosi poreikių turinčiais vaikais bei nuolatinio kvalifikacijos ir kompetencijų tobulinimo užtikrinimas, ugdymo organizavimo proceso bei aplinkos pritaikymas, tinkamas finansavimas, specialistų skaičiaus didinimas ir paslaugų plėtra – dar tebėra spręstini uždaviniai“ (Čiuladienė, 2012, p. 4).

Apibendrinant galima teigti, kad sėkmingą pokyčių įgyvendinimą inkliuzinio ugdymo kontekste lemia bendruomenės veikla, vertybės, lyderystė ir pan. Sėkmingai inkliuzijai būtina vertybių sistema, ištekliai ir bendradarbiavimas tarp valstybės / regiono, savivaldybės, mokyklos, namų ir klasės.

3 skyrius. POKYČIŲ MOKYKLOJE KRYPTINGUMAS INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ

3.1. Tyrimo metodologija ir metodai

Pasirengimas tyrimui buvo pradėtas analizuojant mokslo šaltinius bei dokumentus. Atlikus mokslo šaltinių bei dokumentų analizę ir atskleidus inkluzinio ugdymo sampratos, pokyčių teorinius aspektus, numatyta empirinių duomenų rinkimo logika ir instrumentarija. Pasirinkta kokybinio tyrimo prieiga – atvejo analizė taikant sutelktos grupės diskusijos duomenų rinkimo metodą. Kokybinio tyrimo metu gauti duomenys analizuojami, formuluojamos išvados. Tyrimo eiga pavaizduota 2-ame paveikslėlyje.



2 pav. Bendra tyrimo eigos seka.

Tyrimo metodo pasirinkimas. Kokybinis tyrimo metodas dažnai pasitelkiamas tada, kai tiriamai problemai nagrinėti nėra atlikta daug ankstesnių tyrimų, trūksta aiškaus supratimo apie tiriamą objektą. Kokybinis tyrimas leidžia geriau suprasti reiškinių, apie kurių dar mažai žinoma arba išžvelgti jau žinomų reiškinių naujas perspektyvas (Girdzijauskienė, 2006). Šis metodas leidžia į dalyvių atsakymus reaguoti tiek tyrėjui pateikiant patikslinančius ar pagilinančius klausimus, tiek kitiems dalyviams taip sukuriant grupinę tyrimo dinamiką.

Kokybinis tyrimas yra lengviau ir greičiau organizuojamas, reikalauja mažiau resursų nei atliekant didelį kiekybinį tyrimą. Taip pat tai tinkamesnis metodas, kai tiriamame nedideles tiriamųjų visumas, t.y. nėra galimybės atlikti statistinės analizės dėl mažos tiriamosios visumos. Dažniausiai kokybinis tyrimas užtikrina ir geresnę duomenų kokybės kontrolę, nes tyrėjai tiesiogiai dalyvauja visame duomenų rinkimo procese (Marijampolski, 2001).

Kadangi mokyklų inicijuojamų pokyčių siekiant inkluzinio ugdymo procesų yra mažai tyrinėti lietuvių autorių, o taip pat tiriamoji visuma, kuri buvo pasiekama šiame tyrime, yra nedidelė, pasirinkta kokybinio tyrimo prieiga taikant atvejo analizės metodą.

Atvejo tyrimo metodo pasirinkimo pagrindimas. Atvejo tyrimo metodo ypatumas tas, kad tyrimą sudaro atskiri objektai. Pagrindinis atvejo tyrimo privalumas – tyrėjo gilinimasis į žmonių ar institucijų elgsenos ir veiklos subtilumus, sudėtingų santykių analizę, veiksmų įtakos raišką – objekto ypatumus, kurių neįmanoma apčiuopti kitomis socialinio tyrimo strategijomis (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Pasirinktas atvejo tyrimo metodas leis detaliau ir giliau nagrinėti

vykstančius procesus atvejų analizės vienetuose. Šio tyrimo atveju analizės vienetu pasirinkta mokykla, kuri dalyvavo viename iš nevyriausybinių švietimo organizacijų vykdytų projektų ir siekė pokyčių inkluzinio ugdymo srityje⁸.

Siekiant atskleisti konkrečios mokyklos veiklos subtilumus, vykstančius pokyčius, jų kryptingumą, pokyčių poveikį mokyklos gyvenimui pasirinktas sutelktos grupės diskusijos metodas. Tai kokybinio tyrimo metodas, leidžiantis atskleisti grupės dalyvių patirtis, interesus, nuostatas, požiūrius ir nuomones. Diskusija gali būti naudinga nagrinėjant ir vertinant įvairius projektus, kai kartu siekiama: nustatyti ir apibūdinti projekto įgyvendinimo problemas; nustatyti projekto privalumus ir trūkumus, pateikti rekomendacijų (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Analizės vieneto pasirinkimo pagrindimas. Pasirinktos 4 bendrojo ugdymo mokyklos, kurios vykdo pokyčius siekdamos įgyvendinti inkluzinio ugdymo idėjas. Kiekvienoje iš jų buvo numatyta įvykdyti po vieną sutelktos grupės diskusiją (SGD). Į sutelktos grupės diskusijų grupę nuspręsta pakviesti žmones, kurie sudaro pokyčio vykdymo komandą ir yra labiausiai atsakingi už vykdomą pokytį. Kiekviena mokykla nurodė, kokie darbuotojai sudaro pokyčio komandą. Tuo pagrindu buvo atrinkti tyrimo ir sutelktos grupės diskusijos dalyviai, kurių pasiskirstymas pateikiamas 5 lentelėje.

5 lentelė

Tyrimo dalyvių pasiskirstymas

Analizės vienetas	Įvykdytos SGD ⁹	Tyrimo dalyvių skaičius
A mokykla	1	5
B mokykla	1	7
C mokykla	1	6
D mokykla	1	8
Viso:	4	26

Tiriamieji buvo pasirinkti neatsitiktinai, todėl tyrimų imtis yra netikimybinė. Tyrimo dalyviais galėjo būti tik asmenys, dirbantys šioje mokykloje ir suburti mokyklos vadovo į komandą, kuri atsakinga už pokyčio projektą mokykloje ir jo įgyvendinimą. Pokyčio projekto komandos sudėtį sudarė administracijos atstovai, mokykloje dirbantys pedagogai, švietimo pagalbos specialistai.

Pasirengimas sutelktos grupės diskusijai ir jos organizavimas. Siekiant atskleisti pokyčių mokykloje kryptingumą inkluzinio ugdymo kontekste iš anksto numatytos diskusijos temos (žr. 1 priedą). Temos pasirinktos atsižvelgiant į tyrimo uždavinius ir remiantis inkluzinio ugdymo ir pokyčių

⁸ Mokyklos buvo pasirinktos gavus projekto vykdytojų leidimą ir mokyklų sutikimą

⁹Sutelktos grupės diskusija

švietime teorine samprata ir Booth, Ainscow (2002) „Inkliuzijos indeksas: mokymosi ir dalyvavimo mokyklose plėtra“.

Interviu klausimus sudarantys blokai (1 priedas):

1. Klausimai, padedantys atskleisti mokykloje vykstančių pokyčių pobūdį bei kryptingumą siekiant inkluzinio ugdymo tikslų ir kuriant lygias galimybes besimokantiejiems (pokyčio projekto pasirinkimas: veiksniai, lėmę pokyčio temos pasirinkimą, ir lūkesčiai; pokyčio įgyvendinimo politika: inicijuojamų pokyčių darna su mokyklos tikslais ir kitais projektais, vykstančiais mokykloje, mokyklos bendruomenės nuostatų kaita inkluzinio ugdymo požiūriu; pokyčio projektas ir lygios galimybės: kaip inicijuojami pokyčiai keičia mokinių, mokytojų bendravimą, mažina jautrių ir nepriimtų mokinių grupių atskirtį, diskriminaciją);
2. Klausimai, padedantys išanalizuoti tyrime dalyvavusių ugdymo įstaigų inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį mokyklos gyvenimui: mokyklos sisteminė kaita: kaip inicijuojami pokyčiai keičia mokyklos bendruomenės gyvenimą ugdymo įstaigoje, kaitos įtvirtinimo kliūtys; rezultatai ir mokinių mokymosi pažanga: įgyvendintų veiklų rezultatai pamokose, kaip pokyčiai keičia mokinių mokymąsi ir motyvaciją.

Sutelktos grupės diskusijos klausimų pateikimo eiliškumas bei papildomų klausimų pateikimas priklausė nuo tyrimo dalyvių atsakymo turinio bei pokalbio eigos. Tyrimo metu buvo siekiama surinkti autentiškas tyrimo dalyvių nuomones, kuo mažiau turint įtakos jų atsakymams. Vadovaujantis metodologinėmis rekomendacijomis (Luobikienė, 2006) dalyviams nebuvo pateikiami iš anksto suformuoti galimi atsakymų variantai, o gaunami jų pačių žodžiais išreikšti atsakymai, kurie vėliau buvo analizuojami.

Sutelktos grupės diskusijas moderavo asmuo¹⁰, turintis diskusijos vedėjui būtiną kompetenciją. Moderatorius supažindino tyrimo dalyvius su tyrimo tema, uždaviniais, diskusijos eiga ir taisyklėmis, inicijavo ir vadovavo diskusijai, užtikrindamas diskusijos dalyvių anonimiškumą ir asmeninių patirčių ir nuomonių konfidencialumą. Diskusijos moderatorius kėlė atviro tipo klausimus, inicijavo diskusijas, skatino išsakyti įvairias patirtis ir nuomones, tikslino klausimus ir atsakymus, siekė užtikrinti, kad kiekvienas diskusijos dalyvis turėtų galimybę pasisakyti. Kiekviena diskusijų grupė aptarė numatytus klausimus, dalinosi savo patirtimis ir atskleidė specifines išvalgas, susijusias su ugdymo įstaigoje inicijuojamais pokyčiais. Tyrimo duomenys, sutikus tyrimo dalyviams, buvo fiksuojami diktofonu, o vėliau tyrėjos, remiantis garso įrašais, papildomi, tikslinami diskusijos metu rašyti interviu protokolai (2 priedas). Rašytinis protokolas kitame tyrimo etape tampa pagrindiniu analizės objektu.

Vidutinė diskusijos trukmė –1 val. 30 min.

¹⁰Moderatorius - autorės magistro darbo vadovė

Tyrimo vykdymas. Tyrimas atliktas 2018 m. gegužės – birželio mėn. Diskusijos buvo vykdomos tyrimo dalyvių darbo vietose, po pamokų.

Kokybinio tyrimo duomenų analizė. Analizuojant gautus kokybinio tyrimo duomenis, taikytas kokybinės turinio analizės metodas (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Kokybinė turinio analizė buvo atliekama vadovaujantis šiais žingsniais: 1) interviu tekstas skaitomas daug kartų; 2) skiriami prasminiai vienetai; 3) prasminiams vienetais formuojamos subkategorijos; 4) kelioms subkategorijoms formuojama kategorija (Šaparnis, 2000). Tyrimo duomenys apie mokyklų inicijuojamus pokyčius analizuojami remiantis Booth, Ainscow (2002) teorine struktūra, kurios pagrindą sudaro trys dimensijos: inkluzinio ugdymo kultūros kūrimas; inkluzinio ugdymo politikos įgyvendinimas; inkluzinio ugdymo praktikos realizavimas (žr. psl. 22).

3.2. A mokyklos atvejo analizė

Informacija apie mokyklą.¹¹ Mokykla vykdo vidurinio, pagrindinio, pradinio ir priešmokyklinio ugdymo programas. Demografinė mokyklos situacija nėra tipinė: dauguma mokinių šeimų yra mišrios. Dėl geografinės mokyklos padėties mokosi aplinkinių miestelių ir kaimo gyventojų vaikai, yra atvykstančių mokyti iš miesto.

Vizija. Demokratiška, užtikrinanti nenutrūkstamą ugdymą ir švietimo kokybę, moderni, nuolat besimokanti, puoselėjanti humanistines vertybes daugiakultūrinėje aplinkoje, kurios centre – vaikas.

Misija. Mokykla, teikianti kokybišką ugdymą(si) kiekvienam vaikui pagal priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programas, kurioje mokinys laisvas, laimingas, vertinantis kitą žmogų, tapatus, tolerantiškas, kūrybiškas, nuolat besimokantis.

Vertybės. Kokybiškumas; kūrybingumas; atsakomybė; lyderystė; meilė Tėvynei.

3.2.1. Pokyčio projektas: Kuriu mokyklą

Mokyklos pokyčio komanda atsižvelgdama į turimus išorinio vertinimo ir kitų turimų tyrimų duomenis, pasirinko mokyklos erdvių tobulinimo kryptį. Pokyčio projektas pavadintas „Kuriu mokyklą“.

Kokybės išorinio vertinimo metu (2018 m. balandžio mėn.) mokyklos ugdymo(si) aplinka buvo įvertinta labai aukštu balu (4 lygis) ir išskirta kaip stiprusis aspektas. Vertintojai pateikė išvadą, „kad mokyklos aplinkos yra išskirtinai estetiškos, veiksmingai skatinančios mokymąsi, padedančios susikaupti, stimuliuojančios mąstymą ir mokymąsi, improvizavimą ir kūrybą, bendravimą ir poilsį“¹², tačiau pokyčio komandai norėjosi ir toliau sistemingai bei produktyviai dirbti šia kryptimi: „Vieni stiprina ką turi silpnesnio, mes stipriname ir taip ne prastą pusę, bet tas poreikis

¹¹Duomenys pateikti iš mokyklos internetinės svetainės.

¹²Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. *A mokyklos išorinio vertinimo trumpoji ataskaita.*

buvo. Projektas buvo proga sudėlioti viską į lentynas ir sudėliojimas į laiką“. Pasak tyrimo dalyvių, mokykloje pokyčiai vyksta natūraliai, atsižvelgiant į tuo metu aktualias temas, todėl ir buvo pasirinkta tokia pokyčio projekto tema: „Tema gimsta tam tikru laiku. Mums buvo aktualu ta tema. Jei dalyvautumėme po kelių metų, aišku, būtų visai kita tema, nes to gal nebereikėtų“.

Pokyčio projekto pasirinkimo motyvai. Pokyčio projekto komandai buvo svarbu mokyklos aplinką kurti taip, kad vaikams būtų gera joje būti, kad mokiniai mokykloje jaustųsi kaip namuose – saugiai, jaukiai: „Mūsų tikslas, kad vaikams gera būtų mokykloje, gera mokytis, gera laukti autobuso važiuojant namo, kad jie turėtų, ką veikti ir kad jiems ji būtų sava. Jei jis nori paruošti namų darbus, reikia staliuko, kėdės. Jei jis nori pailsėti, pažaisti kompiuteriu ar planšete, tai jam reikia minkšto suolelio, kad galėtų atsigulti“. Kadangi mokyklos geografinė padėtis yra tokia, jog dauguma mokinių yra į ją atvažiuojantys iš tolimesnių rajonų, mokiniams po pamokų tenka laukti tėvų ar autobusų: „Būna, kad kai kuriems vaikams reikia laukti apie keturias valandas, tai jiems tos sąlygos yra labai svarbios“. Projekto metu buvo svarbu į mokyklos kūrimą įtraukti ne tik mokytojus, bet ir mokinius.

Kalbant apie mokytojus, yra manoma, kad mokytojų kolektyvo tarpusavio santykius reikia stiprinti, kadangi šiuo metu jie yra silpnesni dėl bendravimo stokos: „Kai dingo mokytojų kambarys, mes dabar bendraujame tik elektroniniu paštu. Kambarys nedingo, jis yra, bet tiesiog, kai atsirado elektroninis dienynas nebereikia jo atnešti, pakeisti. Tu turi savo kabinetą ir viskas.“

Manoma, kad atnaujintos ir praturtintos mokyklos erdvės motyvuos ir suteiks galimybę mokytojams jas išnaudoti edukaciniais tikslais: „žiūrėsime, kaip seksis mokytojus į koridorius išvaryti. Šiaip tokių veiklų būna, ne taip dažnai, bet pasitaiko ir anksčiau pasitaikydavo“.

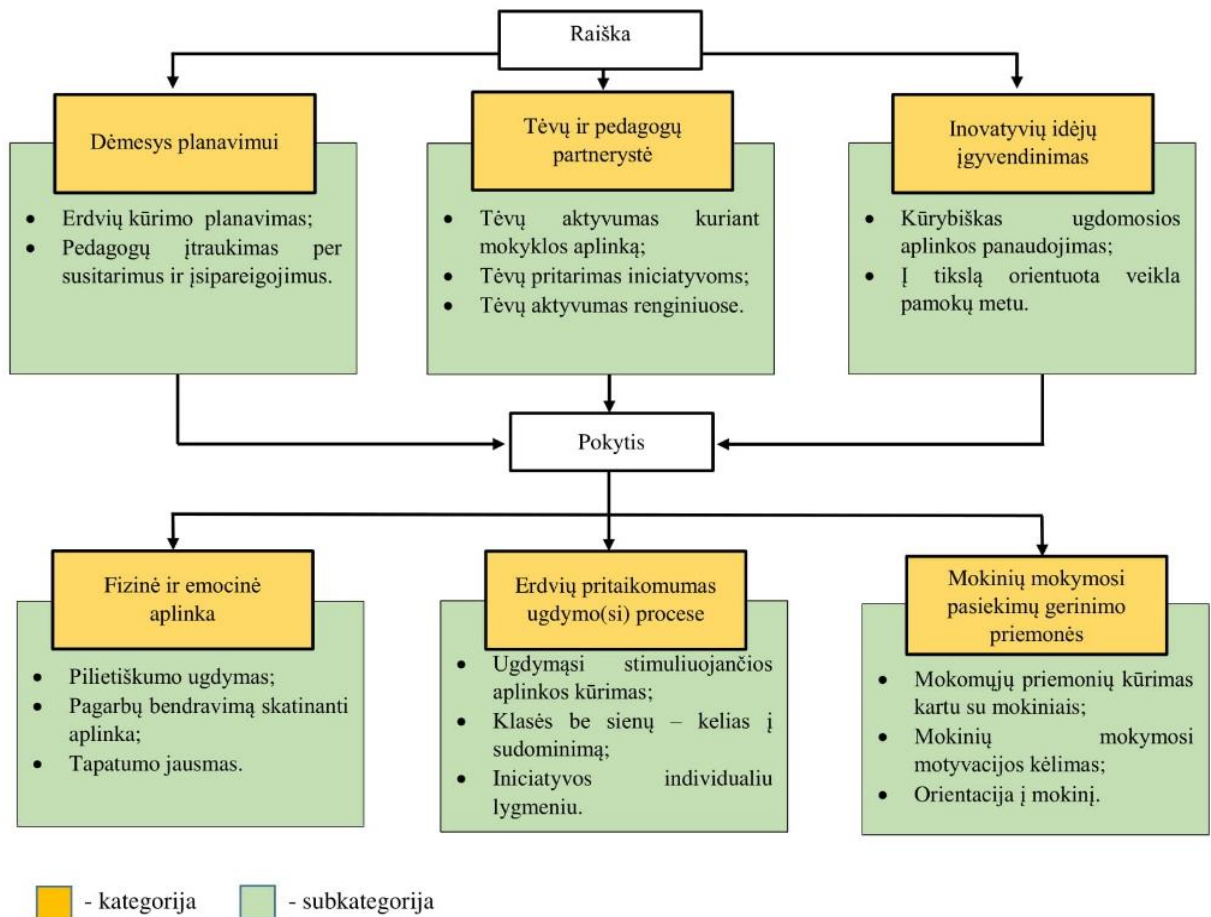
Pagrindinės pokyčio projekto veiklos: erdvių materialinis turtinimas, erdvių pritaikymas edukacinams tikslams, veiklų organizavimas išnaudojant atnaujintas erdves (netradicinių pamokų, varžybų, švenčių, darbų pristatymų organizavimas).

Iš pokyčio projekto tikimasi: atnaujintos erdvės formuos pozityvesnę mokinių požiūrį į mokymąsi ir mokyklą, ugdys tapatumo jausmą, suteiks galimybę pedagogams organizuoti veiklas įvairesnėse aplinkose, mokinių „gyvenimas“ mokykloje taps įvairesnis ir įdomesnis.

Apibendrinant galima teigti, kad A mokyklos bendruomenė lengvai priima naujoves ir susidoroja su iššūkiais. Pokyčio projekto tema buvo pasirinkta mokyklos erdvių kaita, nors audito metu mokyklos aplinka buvo įvertinta labai aukštu balu (4), tačiau mokykla inicijuodama pokyčius siekia tęsti tai, kas pradėta, įtraukti mokyklos bendruomenę į erdvių bendrakūrą, skatinti mokytojus išnaudoti mokyklos erdves edukaciniais tikslais. Glinskienė, Lipinskienė (2005) akcentuoja, kad mokymo ir mokymosi procesas vykėtų sėkmingai, mokiniai mokykloje turi jausti komfortą ir tam didžiulę įtaką turi mokyklos aplinka, kurianti tokį mikroklimatą, kad joje esantys galėtų jaustis saugūs, sveiki ir pilnaverčiai žmonės.

3.2.2. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis mokyklos gyvenimui

Taikant turinio analizės metodą (žr. 3 priedas) analizuojant sutelktos grupinės diskusijos metu gautus duomenis, išskirtos šešios kategorijos, atskleidžiančios inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį A mokyklos gyvenimui pateikiama 1 paveiksle.



3 pav. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis A mokyklos gyvenimui.

Raiška. Pasak tyrimo dalyvių, pavieniai veiksmai kuriant mokyklos aplinką buvo atliekami ir iki pokyčio projekto, tačiau šis davė atspirtį tai atlikti sistemingai, t.y. buvo skirtas dėmesys planavimui. Erdvių kūrimo planavimas („*Dabar struktūruojame viską į vieną, užsirašėme, kada tai turime padaryti.*“) ir pedagogų įtraukimas į veiklas per susitarimus ir įsipareigojimus („*Kiekvienas mokytojas turėjo kažką organizuoti šimtmečio tema.*“) leido mokyklos bendruomenės nariams išsikelti tikslo siekti nuosekliai ir kryptingai įgyvendinant veiklas, kurių raiška atsiskleidė dalyvaujant visiems mokyklos socialiniams veikėjams: mokiniams, jų tėvams ir mokytojams.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad tėvai yra matomi, kaip kuriantys mokyklą ir tai atsiskleidžia kategorijoje „Tėvų ir pedagogų partnerystė“. Išskirtoje subkategorijoje „tėvų aktyvumas kuriant mokyklos aplinką“ pateikti interviu teiginiai iliustruoja ne tik ritualu tapusią tėvų iniciatyvą („*Jau kelinta mokinių laida dovanoja suoliukus*“), materialinį jos turtinimą ir puoselėjimą („<...>

pradinukų maži sėdmaišiai išsitepė. Tai kas skalbs? Tėvai. Jeigu reikia supirkti priemones, tai kas gi dar jei ne tėvai“), bet ir aktyvų dalyvavimą puošiant mokyklos erdves švenčių proga: „<...> pradinukų šeimos nariai nėrė trispalvius kvadratėlius. Iš tų kvadratėlių didžiuliame stende yra sudėliotas užrašas <...>. Gavome labai daug, <...>.“ Keičiantis mokyklos erdvėms stebimos teigiamos tėvų reakcijos kurios atsiskleidžia subkategorijoje „tėvų pritarimas iniciatyvoms“. Tyrimo dalyviai pastebėjo, kad: „<...> įeidami žmonės džiaugiasi ir šypsosi.“ Pedagogai džiaugiasi, kad tėvai palaikydami ir pritardami užtikrina vaikų dalyvavimą organizuojamuose mokyklos renginiuose: „Pritaria ir palaiko vaikus kurie renginiuose dalyvauja. Niekada nebuvo jokio protesto dėl mokyklinių, popamokinių renginių.“ Subkategorijoje „Tėvų aktyvumas renginiuose“ atsiskleidė, kad tėvai ne tik pritaria iniciatyvoms, prisideda prie mokyklos erdvių bendrakūros, bet ir aktyviai dalyvauja mokyklos organizuojamuose renginiuose: „Ateina ir labai daug. <...> ne vienas renginys yra buvęs, kad net nesutelpa visi.“

Kategorija „Inovatyvių idėjų įgyvendinimas“ atskleidė, kad mokyklos erdvės pildėsi ne tik bendradarbiaujant su tėvais, bet ir mokytojams veikiant kartu su mokiniais. Tikslingai suorganizuotos formalios ir neformalios veiklos siekiant įgyvendinti išsikelto tikslą užtikrino nenutrūkstamą, bendradarbiavimu grįstą procesą. Subkategorijoje „Kūrybiškas ugdomosios aplinkos panaudojimas“ atsiskleidžia, kad popamokinės veiklos metu mokiniai buvo skatinami atsižvelgti ne tik kūrybiškai („Žodžius užrašytus ant laiptų jie taip pat patys sugalvojo“), bet ir veikti bendradarbiaujant, teikiant pagalbą vienas kitam: „Stovykloje buvo pradinukai. Jie neįveikė visos sienos, <...>. Paskui didesni mokiniai pabaigė.“ Dėka į tikslą orientuota veikla pamokų metu erdvės pildėsi mokinių darbais. Remiantis patirtimi ir siekiant estetiškai apipavidalintų erdvių atsirado poreikis apibrėžti eksponuojamų darbų reikalavimus: „Pasimokėme ir tam, kad eksponuoti darbus jie turi turėti tam tikrą formą. Tarėmės, kad visi darbai atlikti būtų ant drobės, dėl drobės dydžio ir pan.“ Planuose numatyta platesnio naudojimo daiktų gamyba: „<...> jau yra suplanuota, kad darysime šaškėms dėžes, pufus“.

Poveikis. Kategorijoje „Fizinė ir emocinė aplinka“ išryškėjo, kad pradėjus kurti jaukesnę mokyklos aplinką, jos naudą greitai pajuto mokiniai: žadina tapatumo jausmą atrandant savo mėgstamas vietas, poilsio zonos skatina aktyvesnį, pagarbų bendravimą tarp skirtingo amžiaus mokinių. Erdvėms pildantis, pilietiškumo ugdymas tapo svarbus ne tik pedagogams, bet ir mokiniams: „Ir dabar kartais išgirsti mokinius vienas kitam sakant: mes čia turime saugoti, nes jau čia tuoj nebeliks.“ Pasak tyrimo dalyvių, mokinius prisiimti asmeninę atsakomybę už savo veiksmus ir kitų skatinimas aplinką tausojančiai elgsenai pastūmėjo pačių dedamas indėlis į mokyklos erdvių kūrimą: „<...> matydami tas kuriamas erdves, <...>, ir prie to prisidedami, visai kitaip į tai žiūri. O kai patys prisideda prie kūrimo proceso, jie visai kitaip, pradeda gerbti ir saugoti.“

Kategorijoje „Erdvių pritaikomumas ugdymosi procese“ atsiskleidė, kad besikeičianti mokyklos aplinka turi įtakos ir pamokų organizavimui. Subkategorijoje „Ugdymąsi stimuliuojančios aplinkos kūrimas“ suvokiama, kad per erdvėse vykdomus projektus mokiniai yra edukuojami: *„Idėja ant laiptų ne žodžius užrašyti, o klasikų pavardes ir kūrinių pavadinimus. Tai jau į žinių pusę, kai kiekvieną dieną matysiu, tai ir žinosiu. Tai ir motyvacija yra, nes pamačius tokias antraštes gali kilti noras sužinoti kas ten parašyta.“* Generuojamos naujos idėjos, turinčios tiesioginių ugdymosi tikslų: *„Planuojame lentą su užduotimis, kur parašai klausimą ar dar kažką. Kad mokiniai galėtų sau gauti kaupiamąjį balą.“* Kintanti mokyklos aplinka taip pat turėjo įtakos ir pamokų organizavimui. Subkategorija „Iniciatyvos individualiu lygmeniu“ atskleidžia pavienes iniciatyvas organizuojant pamokas ir renginius netradicinėse erdvėse: *„<...>pradinių klasių mokytojos jau vedė ir ne vieną pamoką <...>. Vyko renginiai. Lituanistų vyko, ir su geografija vyko ne salėje.“* Subkategorijoje „Klasė be sienų – kelias į sudominimą“ erdvių panaudojimas ugdymo(si) tikslais suvokiamas, kaip kelias į didesnę mokinių sudominimą ugdomu dalyku: *„Jeigu tau pamokoje nereikia rašyti, o tarkim kažkokia diskusija aptariant kūrinį ar panašiai, kodėl gi ant tų minkštasuolių negalima to padaryti.“*

Kategorijoje „Mokinių mokymosi pasiekimų gerinimo priemonės“ išskirta subkategorija „Orientacija į mokinį“ atskleidė, kad mokykla reaguoja į kintančius mokinių poreikius (*„Vyresnieji rezultato nori čia ir dabar“*) ir juos atliepia (*„Anksčiau mes technologijų pamokas galėjome daryti ištęstai, pakopa po pakopos. Dabar turi rinktis tokį darbą, kad rezultatas būtų greitas, čia ir dabar“*). Mokyklos erdves apipavidalinant mokinių darbais, kito vyresnių klasių mokinių pasirinkimas kurią meninio ugdymo sritį lankyti: *„Pernai buvo apylygiai pasiskirstę, o šiemet visi rinkosi dailę.“*

Apibendrinant galime teigti, kad pokyčio projektas įgalino mokytojus sistemingai ir nuosekliai vykdyti numatytus tikslus, kurių raiška atsiskleidė dalyvaujant visiems socialiniams veikėjams: mokiniams, jų tėvams ir mokytojams. Tyrimas atskleidė, kad tėvai ne tik prisideda, pritaria iniciatyvoms, bet ir aktyviai dalyvauja mokyklos organizuojamuose renginiuose. Mokyklos erdvės pildėsi dėka tikslingai organizuojamų veiklų ir mokytojams veikiant kartu su mokiniais. Veiklos ne tik skatino, bet ir užtikrino nenutrūkstamą, bendradarbiavimu grįstą procesą. Inicijuojamų pokyčių raiška turėjo tiesioginę įtaką ne tik mokinių savijautai, bet ir ugdymosi procesui. Kintančios erdvės mokytojų matomos ne tik kaip mokinių fizinius ir emocinius poreikius tenkinanti aplinka, bet ir kaip ugdymąsi stimuliuojanti aplinka, o tai turėjo įtakos ir pamokų organizavimui. Mokyklos patalpų naudojimo įvairovė tyrimo dalyvių suvokiamas kaip kelias į mokinių sudominimą ugdomu dalyku. Geros mokyklos koncepcijoje (2015) teigiama, kad „ugdymo(si) aplinka – dinamiška, atvira ir funkcionali“. Dokumente ji apibūdinama išskiriant šiuos bruožus: „klasės be sienų“ (patogios, įvairios paskirties ir lengvai pertvarkomos erdvės, mokyklos

patalpų naudojimo įvairovė, „klasės lauke“ ir kitoks mokyklos teritorijos pritaikymas ugdymui(si)); ugdymąsi stimuliuojanti aplinka (knygos, detalių ir įrangos įvairovė, funkcionalūs ir originalūs baldai, patogi tvarka ir kt.); mokinių indėlis kuriant aplinką (įgyvendintos mokinių idėjos ir projektai, jų darbai, kūriniai, daiktai aplinkoje).

3.2.3. Lygių galimybių besimokantiems kūrimas

Kategorijoje „Lygių galimybių kūrimas“ buvo išskirtos trys subkategorijos (6 lent.).

6 lentelė

A mokyklos lygių galimybių kūrimas

Kategorija	Subkategorija	Interviu teiginys
Lygių galimybių kūrimas	Veiklų įvairovė – galimybė atskleisti kiekvieno potencialą	<i>Jų yra, bet tokiose erdvėse jie nebūna išskiriami, neturi nei programų, nei specialiųjų ugdymosi poreikių. Yra toks vaikas, kuris turi individualizuotą programą. Aš manau, kad jei tu gali kažkaip kitaip reikštis, ne tik sėdėti, rašyti, tai tokiose veiklose jie labiau atsiskleidžia. Jų galios tada vienodesnės būna. Nebūtinai reikia karpyti ar piešti, galima kažką kitą daryti: žiemą valyti šaligatvius, klijuoti, vienas gali kabinti paveikslą, o kitas žiūrėti ar tiesiai kabinamas.</i>
	Mokinių tarpusavio sąveikos skatinimas įtraukiant kiekvieną	<i>Mano aštuntokai puoš mokyklą Kalėdų proga. Tai jie jau dabar galvoja ir teikia pasiūlymus, kaip puošti. Patys yra suinteresuoti ir jau dabar pradėjo dirbti...<...> vieną mokinį įdarbino to, to pririnkti. O tas berniukas nepasižymi didele motyvacija, esantis iš sudėtingos šeimos, gyvenantis sudėtingomis sąlygomis. Tai mums labai svarbus jo įsitraukimas.</i>
	Didžiavimasis kiekvieno veiklos rezultatais stiprinant pasitikėjimą savimi	<i>Mergaitė, turinti SUP, atbėgusi sako: „einam, aš tau parodysiu, kur rašiau“. Jai yra labai svarbu, kad pastebėta buvo. Mes su septintokais gaminome paukščius Mamos dienai. Toje klasėje yra labai ramus berniukas. Tai susirinkus visoms mamoms į šventę jis nuvedė savo mamą prie paukščių stendo ir parodė savo paukštį.</i>

Subkategorijoje „Didžiavimasis kiekvieno veiklos rezultatais stiprinant pasitikėjimą savimi“ mokinių pažanga atsiskleidžia individualiu lygmeniu, t.y. kinta pavienių mokinių elgesys: „Mergaitė, turinti SUP, atbėgusi sako: „einam, aš tau parodysiu, kur rašiau“. Klasėje yra labai ramus berniukas. Tai susirinkus visoms mamoms į šventę jis nuvedė savo mamą prie paukščių stendo ir parodė savo paukštį.“.

Subkategorijoje „Mokinių tarpusavio sąveikos skatinimas įtraukiant kiekvieną“ išskirti teiginiai iliustruoja, kad tarp mokinių vyrauja bendradarbiavimas, kur kiekvienas komandos narys yra matomas kaip neatsiejama dalis nepaisant socialinės atskirties: „<...> vieną mokinį įdarbino to, to pririnkti. O tas berniukas nepasižymi didele motyvacija, esantis iš sudėtingos šeimos, gyvenantis sudėtingomis sąlygomis.“

Veiklų įvairovė pedagogų yra matoma kaip priemonė, užtikrinanti lygias galimybes kuriant ir įgyvendinant kūrybinius sumanymus, kaip priemonė įgalinanti būti ir veikti drauge („Jų yra, bet tokiose erdvėse jie nebūna išskiriami, neturi nei programų, nei specialiųjų ugdymosi poreikių“).

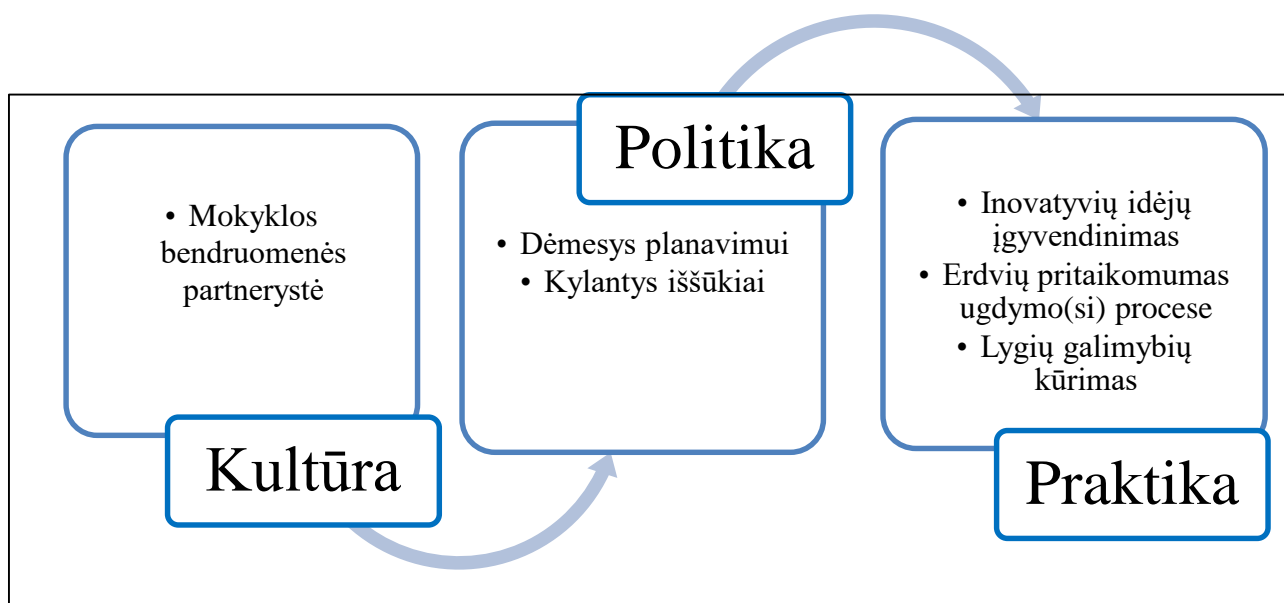
Subkategorijoje „Veiklų įvairovė – galimybė atskleisti kiekvieno potencialą“ pateikti teiginiai iliustruoja, kad mokiniai yra matomi kaip lygiaverčiai mokyklos bendruomenės nariai, suvokiami kaip mokyklos vertybė: „*Nebūtinai reikia karpyti ar piešti, galima kažką kitą daryti: žiemą valyti šaligatvius, klijuoti, vienas gali kabinti paveikslą, o kitas žiūrėti ar tiesiai kabinamas.*“

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklos erdvių pokyčiai, netradicinėse mokyklos erdvėse vykstančios praktinės veiklos turėjo įtakos ne tik mokyklos aplinkos gražėjimui, mokinių mokymosi motyvacijai, bet ir lygių galimybių kūrimui atrandant įvairovėje slypinčias galimybes ir jas panaudojant praktinėse veiklose. Naujose erdvėse vyksta neformali veikla, integruotos pamokos, renginiai, į kuriuos aktyviai įsitraukia mokiniai. Ypač džiugina tai, kad įsitraukia ir tie mokiniai, kuriems anksčiau pritrūkdavo drąsos dalyvauti ar imtis veiklos. Veiklų įvairovė pedagogų yra matoma kaip priemonė, užtikrinanti lygias galimybes kuriant ir įgyvendinant kūrybinius sumanymus, kaip priemonė įgalinanti būti ir veikti drauge.

3.2.4. Vykstančių pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų

Siekiant atskleisti vykstančių pokyčių pobūdį ir kryptingumą, siekiant inkluzinio ugdymo tikslų, tyrimo duomenys analizuojami remiantis Booth, T, Ainscow, M (2002) teorine struktūra, kurios pagrindą sudaro trys dimensijos: inkluzinio ugdymo kultūros kūrimas; inkluzinio ugdymo politikos įgyvendinimas; inkluzinio ugdymo praktikos realizavimas.

Pateikti tyrimo dalyvių pavyzdžiai nurodo organizuojamas kryptingas veiklas kuriant mokyklos fizines erdves, kurios atsiskleidžia ir siekiant inkluzinio ugdymo tikslų, kurie vaizduojami 4 paveiksle.



4 pav. A mokyklos pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų.

Kultūros kūrime labiausiai atsiskleidė mokyklos bendruomenės partnerystės ryšiai: ritualu tapusios tėvų iniciatyvos, tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas klasės lygmenyje puoselėjant

mokyklos erdves, mokinių ir mokytojų bendradarbiavimas mokyklos erdves transformuojant į ugdymą(si) stimuliuojančią aplinką. Keičiantis fizinėms erdvėms pilietiškumas ir jo ugdymas tapo neatsiejama mokyklos gyvenimo dalis ir vertybine nuostata įtraukianti visus bendruomenės narius. Mokyklos bendruomenė matoma kaip sutelkta, iniciatyvi, aktyvi, besirūpinanti aplinka bendruomenė. Užfiksuoti duomenys iliustruoja, kad mokykloje yra ne tik palanki fizinė ir emocinė aplinka, bet ir skatinanti pagarbų tarpusavio bendravimą, kurianti tapatumo jausmą.

Mokyklos politikoje išryškėjo strateginis mokyklos erdvių kūrimo planavimas, priimami mokytojų dalyvavimą organizuojamose veiklose skatinantys sprendimai. Tokie priimti sprendimai užtikrino sistemingą darbą ir bendruomenės narių įtraukimą siekiant užsibrėžto tikslo nuo pat pradžių. Užfiksuoti teiginiai atskleidžia ateities siekius ir norus tęsti tai, kas pradėta, motyvuoti mokytojus tolimesniems pokyčiams ir jų tąsai. Vykusios praktinės veiklos atskleidė ir kylančius iššūkius: pasipriešinimą pokyčiams iš mokyklos darbuotojų pusės, pasyvus mokytojų įsitraukimas organizuojant ugdymo procesą praplečiant formalias erdvių ribas, o tyrimo dalyvių užfiksuoti teiginiai iliustruoja, kad tokios pamokos suvokiamos kaip kelias į mokinių sudominimą ugdomąja veikla. Tyrimo dalyvių įvardinti iššūkiai diktuoja poreikį dėl papildomų sisteminių sprendimų paieškos siekiant inkliuzinio ugdymo tikslų.

Mokyklai nusimačius pokyčio kryptį ir išsikėlus fizinių erdvių kūrimo tikslą, tyrimo duomenys atskleidė, kad stebimas poveikis ne tik mokyklos aplinkos gražėjimui, didesniai erdvių pritaikomumui mokinių poreikiams, bet ir mokymo(si) organizavimo praktikai (*ugdymo praktikos realizavimas*). Netradicinėse mokyklos erdvėse vykstančios praktinės veiklos yra matomos kaip stiprinančios mokinių mokymosi motyvaciją. Veiklų įvairovė užtikrina lygias galimybes būti ir veikti drauge kuriant ir įgyvendinant kūrybinius sumanymus.

Apibendrinant galime teigti, kad užfiksuotos patirtys ir pavyzdžiai rodo kryptingas mokyklos pastangas įgyvendinant pokyčių projektą diegiant inkliuzinio ugdymo nuostatas ir jos atsiskleidžia visose inkliuzinio ugdymo dimensijose. Mokyklos bendruomenė matoma kaip sutelkta, iniciatyvi, aktyvi, besirūpinanti aplinka bendruomenė. Užfiksuoti duomenys taip pat iliustruoja, kad mokykloje yra ne tik palanki fizinė ir emocinė aplinka, bet ir skatinanti pagarbų tarpusavio bendravimą, kurianti tapatumo jausmą. Erdvių kūrimo planavimas, priimami mokytojų dalyvavimą organizuojamose veiklose skatinantys sprendimai užtikrino sistemingą darbą ir bendruomenės narių įtraukimą siekiant užsibrėžto tikslo. Netradicinėse mokyklos erdvėse vykstančios praktinės veiklos yra matomos kaip stiprinančios mokinių mokymosi motyvaciją.

3.3. B mokyklos atvejo analizė

Informacija apie mokyklą.¹³ Mokykloje vykdomos vidurinio, pagrindinio ir pradinio ugdymo programos.

Vizija. Moderni, besimokanti, atvira pozityviai kaitai ir tobulėjimui mokykla, ugdanti laisvą, kūrybingą, kultūringą ir dorą šalies pilietį, suvokiantį savo tautinį išskirtinumą.

Misija. Teikiant valstybinius standartus ir programas atitinkantį išsilavinimą, ugdyti savarankišką, gebančią adaptuotis visuomenėje ir pasirengusią mokytis visą gyvenimą, asmenybę.

Vertybės. Bendradarbiavimas – esame ne konkurentai, o bendradarbiai; profesionalumas – atsakingas požiūris į darbą, aukšta kvalifikacija; lankstumas – naujovių priėmimas išlaikant tradicines formas, klaidų pripažinimas ir tobulėjimas.

3.3.1. Pokyčio projektas: Veikime kartu

Mokyklos pokyčio projekto tema bendradarbiavimo ir bendravimo kultūra. Projektas buvo pavadintas „Veikiame kartu“. Jame dalyvauja 5-10 klasių moksleiviai.

Pokyčio projekto pasirinkimo motyvai. Pasak tyrimo dalyvių, ši projekto tema buvo pasirinkta, nes mokykloje atliktas tyrimas atskleidė, jog mokykloje trūksta bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių, esama patyčių. *„Šiuo projektu siekėme bendruomenės susitelkimo. Mokykloje ir prieš tai vykdavo veiklos, per kurias buvo skatinamas bendravimas ir bendradarbiavimas, bet pamatėm, kad mums jo trūksta, kad reikėtų pagilinti.“* Taip pat buvo išsikeltas ir šalutinis tikslas: sustiprinti mokinių pasitikėjimą savimi, ugdyti gebėjimą sakyti viešas kalbas: *„mūsų mokiniai, kai atvažiuoja svečiai slepiasi, bijo išeiti ir pasakyti viešą kalbą. Bendravimas, bendradarbiavimas ir viešasis kalbėjimas visuomet yra reikalingas ir to mes turime mokinti vaikus. O ir patys mokytojai atsiskleidžia.“* Siekiant išsikeltos tikslo buvo suformuotos 7 grupės, į kurių sudėtį įeina skirtingo amžiaus mokiniai ir mokyklos mokytojai.

Pagrindinės veiklos: netradiciniai renginiai, pamokos, veiklos.

Iš pokyčio projekto tikimasi: pagerinti mokytojų ir mokinių bendravimą; sumažinti patyčių skaičių mokykloje; sumažinti mokinių baimę viešai kalbėti; sutelkti mokyklos bendruomenę bendram tikslui; skatinti mokinių atsakomybę; skatinti mokinius bendradarbiauti su kitų klasių mokiniais.

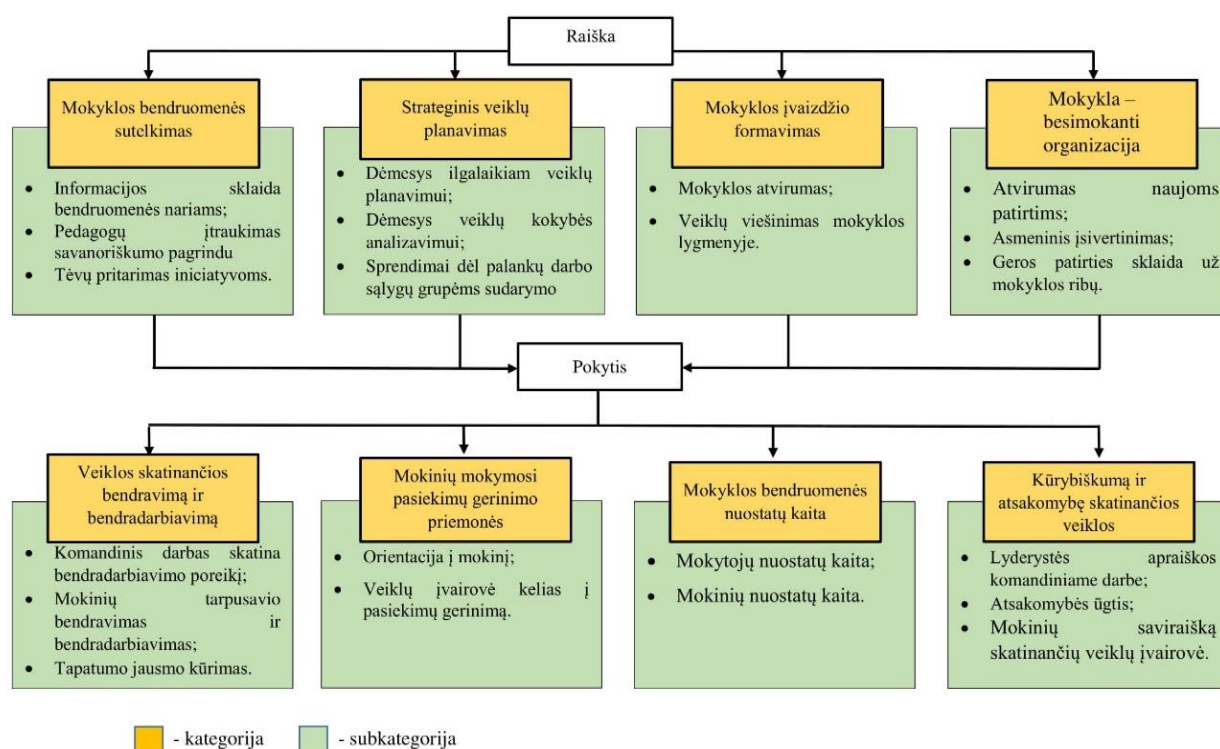
Apibendrinant galime teigti, kad B mokyklos pasirinkta tema ir numatytos veiklos matomos ne tik kaip stiprinančios silpnas mokyklos sritis, bet ir atitinka 2015 m. gruodžio 21 d. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymų patvirtintos geros mokyklos koncepcijoje pateiktiems aspektams. Koncepcijoje (2015) išskiriama, kad gera mokykla yra ta, kurioje vyrauja darna, humaniški santykiai, tolerancija ir geranoriškumas. Skatinama mokinių saviraiška, aktyvus dalyvavimas

¹³ Duomenys pateikti iš mokyklos internetinės svetainės.

neformaliajame ugdyme, įvairiuose projektuose ir teminiuose renginiuose, kurių metu lavinami mokinių mąstymo, kūrybiškumo, lyderystės ir kiti gebėjimai, elgesio, bendravimo, bendradarbiavimo įgūdžiai. Visų šių tikslų įgyvendinimas nebus įmanomas be nuolatinio bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos tobulinimo.

3.3.2. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis mokyklos gyvenimui

Taikant turinio analizės metodą analizuojant sutelktos grupinės diskusijos metu gautus duomenis, išskirtos šešios kategorijos (žr. 4 priedas) atskleidžiančios inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį B mokyklos gyvenimui, kurie iliustruojami 5 paveiksle.



5 pav. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis B mokyklos gyvenimui.

Raiška. Kategorijoje „Mokyklos bendruomenės sutelkimas“ atsiskleidžia, kad mokykloje pokyčių projekto įgyvendinimas vyko palaipsniui, įtraukiant į jį vis daugiau mokyklos bendruomenės narių. Subkategorijoje „Pedagogų įtraukimas savanoriškumo pagrindu“ užfiksuoti teiginiai iliustruoja siekį, kad visi mokytojai prie projekto veiklos prisijungtų savanoriškai (<...> *pasiuntėme lapelį, kuriame norintys prisijungti galėjo užsirašyti*). Pasak tyrimo dalyvių, „Kai mokytojai patys užsirašo, tai jie jaučia atsakomybę dėl savo sprendimo. Neina skųstis <...>“. Rezultate prie projekto komandos prisijungė dar keturiolika mokytojų. Tėvai, tyrimo dalyvių matomi kaip palaikantys iniciatyvas ir besidomintys vykstančiomis formaliomis ir neformaliomis veiklomis: „<...> tėvai padeda mums, mokytojams, kad vaikai būtų mokykloje. Skambinam ir jie mums skambina, klausia ar šiandien reikia ar nereikia likti po pamokų.“

Siekiant sklandaus veiklų įgyvendinimo, kategorijoje „Strateginis veiklų planavimas“ atsiskleidžia kryptingas veiklų planavimas. Subkategorijoje „Dėmesys ilgalaikiam veiklų planavimui“ užfiksuoti tyrimo dalyvių teiginiai, iliustruoja, kad buvo suplanuota veikla visiems metams, numatant renginius kiekvieną mėnesį: „*Suplanavom veiklą visiems metams. <...> kiekvieną mėnesį vyko netradicinis renginys. <...> dabar jau net mokiniai žino, kad šita grupė, ana grupė padarė savo darbus ir mums jau bus eilė <...>*“. Subkategorijose „Dėmesys veiklų kokybės analizavimui“ ir „Sprendimų priėmimai dėl palankių grupėms darbo sąlygų sudarymo“ išskirti teiginiai iliustruoja, kad suformuotų grupių veikla yra analizuojama, daromos išvados ir atitinkami reikalingi pakeitimai: „*Tai nėra tas procesas kurį suplanavome ir jis tiesiai, gražiai eina. Mes turime laviruoti, žiūrėt, kur yra minusai, kur mums sekasi geriau. Priimti geresnius faktus ir toliau tęsti, o kur yra sunkumų – tobulinti.*“

Teigiamai tyrimo dalyvių yra vertinamas dalyvavimas mokymuose, seminaruose ir tai atskleidžiama kategorijoje „Mokykla – besimokanti organizacija“. Subkategorijose išskirti teiginiai iliustruoja, kad mokymai ar seminarai matomi ne tik kaip laikas ir erdvė pasisemti gerų idėjų („*<...> ten iš tiesų pasidalinama visai kitokia patirtimi ir tai kas yra aktualu mokyklai*“), gauti patarimų („*<...> susitinkame su kitomis mokyklomis, kalbamės, pasisemiame patirties iš kitų mokyklų, <...>*“), bet ir terpė, kurioje gali pasidalinti savo idėjomis: „*Patirtimi dalijamės ne tik savo mokykloje. <...> patirtys plinta ne tik mūsų gimnazijoje, bet ir rajone.*“ O subkategorijoje „Asmeninis įsivertinimas“ užfiksuoti teiginiai atskleidžia, kad tai ir puiki galimybė įsivertinti save („*Grižęs po tokių seminarų pagalvoji, kad galbūt tu gerai darai*“), mokyklą: „*<...> kolektyvas gera linkme eina. Kad mes dirbame ne prasčiau*“.

Pokytis. Pasak tyrimo dalyvių, pokyčiai mokykloje jau matomi, nes „*vaikai pastebėjo, kad mokykloje vyksta kažkas kitaip*“. Atsirado daugiau progų skirtingo amžiaus mokiniams tarpusavyje bendrauti ir bendradarbiauti ir tai atsiskleidžia kategorijoje „Veiklos, skatinančios bendravimą ir bendradarbiavimą“. Subkategorijoje „Mokinių tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas“ užfiksuoti teiginiai iliustruoja augančią mokinių bendravimo, bendradarbiavimo kultūrą. Mokytojai pastebi, kad jie išmoksta dirbti grupėse, klausytis vienas kito: „*mokiniai išmoko klausyti ką sako mokinys mokiniui. <...> jei vienas grupėje kalba, tai kiti klauso*“. Šis pokytis stebimas ne tik inicijuojamų veiklų metu, bet ir kituose mokyklos erdvėse. Mokytojai pastebi, kad „*Vaikai jau bendrauja ne klasėmis, o su skirtingų klasių mokiniais*“.

Vykstantys pokyčiai realios naudos davė ne tik veiklų organizavimui, kuriuose ugdomas mokinių bendravimas ir bendradarbiavimas, bet ir „Mokyklos bendruomenės nuostatų kaitai“. Pasak tyrimo dalyvių, mokytojai daugiau pradėjo atkreipti dėmesį į mokinių jausmus ir jų siūlomas idėjas: „*mokiniai turi labai daug ir puikių idėjų, bet mes ne visada klausome jų, nes galvojame, kad nereikia daugiau, kad to negalime, kad daug resursų reikalauja. Iš kitos pusės mes viską turime, tik*

reikia jiems daugiau duoti laisvės, šansų save realizuoti“. Atliepdami mokinių poreikius, mokytojai mato didesnę galimybę ir savirealizacijai: *„Kartu su jais ir mes save realizuojame“*, bei būtinybei demonstruoti tinkamą pavyzdį, nes *„Jei nebus iniciatyvos iš mokytojų pusės, jeigu mokytojas nieko nedarys arba stovės nuošalėje, tai nieko mokiniai ir neveiks. Vaikai turi matyti mokytojo užsidegimą. Vaikas mokykloje turi matyti, kad mokytojas taip pat nori dalyvauti kartu su vaikais. Tada visiškai kitaip ir vaikai nori dalyvauti.“* Nuostatų kaita stebima ne tik iš pedagogų pusės, bet ir iš mokinių. Subkategorijoje „Mokinių nuostatų kaita“ užfiksuoti tyrimo dalyvių teiginiai atskleidžia, kad bendradarbiaujant su pedagogais veiklų metu, mokiniai *„įžvelgia mokytojuose tuos pačius žmones“* ir turi puikią galimybę pabūti *„kitoje barikadų pusėje, mokytojų pusėje“*. Tyrimo dalyvių išsakytos mintys, leidžia kelti prielaidą, kad mokytojai mokinių yra matomi kaip partneriai, nes *„Vaikai patys ir įtraukia mus, mokytojus“*.

Kategorijoje „Kūrybiškumą ir atsakomybę skatinančios veiklos“ tyrimo dalyvių teiginiai iliustruoja, kad mokiniai įgauna vis daugiau atsakomybės (*„Per pirmą susitikimą jie į visą tai žiūrėjo atsainiai, vis tiek viską direktorė nuspręs, bet po to jie suprato, kad nieko direktorė nenuspręs ir reikia patiems suktis“*), savarankiškumo bei stebimos lyderystės apraiškos komandiniame darbe. Subkategorijoje „Lyderystės apraiškos komandiniame darbe“ užfiksuoti teiginiai atskleidžia, kad mokiniai jau patys geba organizuoti, pasiskirstyti vaidmenimis ir produktyviai dirbti nesant mokytojui šalia (*„tą dieną nedirbo tie mokytojai, tai jie patys viską puikiai organizavo ir pasiskirstė vaidmenimis“*). Komandose išryškėjo lyderiai, gebantys tinkamai organizuoti komandos veiklas: *„Vis tiek toms grupėms vadovauja vienas ar du mokiniai. Jie moka vadovauti ir mokyti vaikus“*. Subkategorijoje „Mokinių saviraišką skatinančių veiklų įvairovė“ tyrimo dalyviai išskiria ir individualius mokinių pokyčius: mokiniai patys vedė kūno kultūros, informacinių technologijų pamokas. Dalyvaujant ugdymo procese kaip mokytojais, mokiniams buvo sukurta terpė atsiskleisti kūrybiškai: *„Mokytoja buvo surašiusi užduotis, kurias turėjo klasė atlikti, jei pasakė, ne, mums šitos netinka ir surašė kitas“*.

Kategorijoje „Mokinių mokymosi pasiekimų gerinimo priemonės“ išskirtos subkategorijos iliustruoja, kad veiklų įvairovė ir aktyvus mokinių dalyvavimas juose turėjo įtakos ir mokinių pasiekimams. Teigiama dinamika stebima individualiu lygmeniu: atsiskleidė asmenybiniai mokinio bruožai, gerėja atsiskaitomųjų darbų kokybė. Subkategorijoje „Orientacija į mokinį“ išskirti teiginiai iliustruoja suvokimą, kad keistis turi ne mokinys (*„Jo uždarymas į dėžutę ir pasakymas, kad tu dabar turi taip daryti, netinka, nes tuomet jis visas jėgas investuoja į tai, kad priešingai viską padaryti“*), o mokytojas, suteikiant sprendimo laisvę: *„Kai leidi jam daryti jo pasirinktu keliu, kad užduotis būtų įgyvendinta, tai jis“*.

Apibendrinant galime teigti, kad mokykloje stebimi teigiamai pokyčiai susiję tiek su mokytojais, tiek su mokiniais. Pokyčių projekto įgyvendinimas vyko palaipsniui, įtraukiant į jį vis

daugiau mokyklos bendruomenės narių. Inicijuojant pokyčius padaugėjo netradicinio ugdymo veiklų skaičius, nes kiekvieną mėnesį vyko renginiai. Pokyčio projekto realizavimas praktikoje įgalino mokytojus leisti vaikams prisiimti didesnę atsakomybę ir tai pasiteisino vaikų bendruomeniškumo ir kūrybiškumo augime. Mokytojai pastebi augantį vaikų savarankiškumą, atsakomybės jausmą. Mokiniai jau geba organizuotis ir dirbti grupėse, pasiskirstyti vaidmenimis, klausytis vienas kito. Stebimi ir individualūs mokinių pokyčiai, padedantys įsitraukti ir dalyvauti organizuojamuose veiklose, gerinantys mokymosi pasiekimus.

3.3.3. Lygių galimybių besimokantiems kūrimas

Kategorijoje „Lygių galimybių kūrimas“ buvo išskirtos dvi subkategorijos (7 lent.).

7 lentelė

B mokyklos lygių galimybių kūrimas

Kategorija	Subkategorija	Interviu teiginys
Lygių galimybių kūrimas	Veiklų įvairovė skatina kiekvieno įsitraukimą	<i>Visi mokiniai, net gi tie, kurie per pamokas nerodo visiškai iniciatyvos ir nekalba, teatro dienoje vaidino. Jie išėjo į sceną. Tai didelis pasiekimas, nes mes įtraukėme visus mokinius. Šaunu yra tai, kad kiekvienas mokinys yra įtrauktas, net tas tylus, kuris nieko dažniausiai nenori kalbėti, nenori dalyvauti. Jis išeina ir pasako arba tiesiog išeina. <...> iš pradžių jis tik stovėjo ir žiūrėjo, o paskui pats „kuo aš galiu padėti“. Įsitraukė. Kiti tegul nepasako nieko, bet išeina, kažką pavaidina.</i>
	Dėmesys asmenybei	<i>Mes turime tokį septintoką, kuris niekur nedalyvauja, niekur nevažiuoja su klase. Tame vaike stebimas akivaizdus pokytis. Važiuojame į išvyką ir jis sutiko važiuoti. Tiek kiek aš čia dirbu, tai neatsimenu, kad jis kur nors važiuotų, nei su klase, nei su mokykla. <...> pasakė, kad jis labai įdomiai piešia, kad jis turi įvairių gabumų. To mokytojai niekada nebuvo pastebėję. Jis visada buvo užsidaręs, net kartais įdomiai kalba.</i>

Subkategorijoje „Veiklų įvairovė skatina kiekvieno įsitraukimą“ užfiksuoti teiginiai iliustruoja, kad organizuojamos veiklos yra matomos kaip priemonė užtikrinanti lygias galimybes kuriant ir įgyvendinant kūrybinius sumanymus, kaip priemonė įgalinanti būti ir veikti drauge (<...> *kiekvienas mokinys yra įtrauktas, net tas tylus, kuris nieko dažniausiai nenori kalbėti, nenori dalyvauti. Jis išeina ir pasako arba tiesiog išeina*“). Tyrimo dalyviai pastebi, kad veiklose dalyvauja visi mokiniai, netgi ir tie, kurie ugdymo proceso metu stokoja iniciatyvos, mažai nekalba.

Subkategorijoje „Dėmesys asmenybei“ išskirti atvejai iliustruoja individualius pokyčius, ne tik mokinio, bet ir pedagogų. Tyrimo dalyvių teiginiai „*Tiek kiek aš čia dirbu, tai neatsimenu, kad jis kur nors važiuotų, nei su klase, nei su mokykla*“ iliustruoja, kad neliko nepastebėtas nei vienas mokinys. Mokinio individualumo pažinimas („*Jis labai įdomiai piešia, kad jis turi įvairių gabumų.*

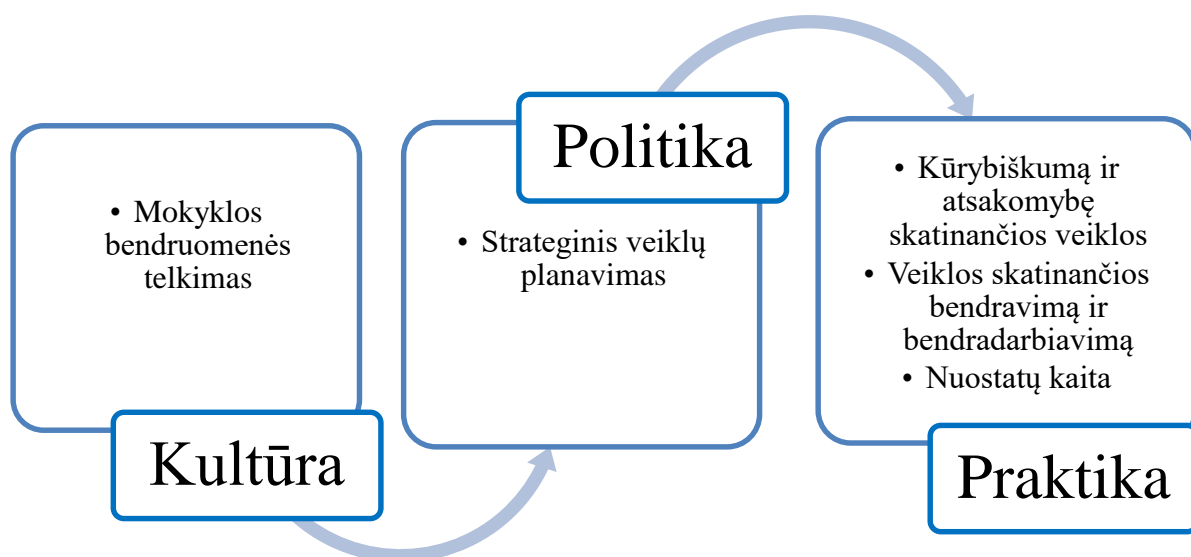
To mokytojai niekada nebuvo pastebėję“) suteikia galimybę atsižvelgti į kiekvieno poreikius ir galimybes ir remiantis jo stiprybėmis bei individualumu siekti ugdymosi tikslų.

Apibendrinant galime teigti, kad vykdomos veiklos yra paremtos lygiateisiškumo principu ir užtikrina kiekvieno mokinio įsitraukimą. Pedagogų nelieka nepastebėtas nei vienas mokinys, o mokinio pažinimas mokytojams suteikia didesnes galimybes sudaryti mokiniui sąlygas įsitraukti ne tik į socialinį mokyklos gyvenimą, bet ir į ugdymosi procesą.

3.3.4. Vykstančių pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų

Siekiant atskleisti vykstančių pokyčių pobūdį ir kryptingumą, siekiant inkluzinio ugdymo tikslų tyrimo duomenys analizuojami remiantis Booth, T, Ainscow M (2002) teorine struktūra, kurios pagrindą sudaro trys dimensijos: inkluzinio ugdymo kultūros kūrimas; inkluzinio ugdymo politikos įgyvendinimas; inkluzinio ugdymo praktikos realizavimas.

Pateikti tyrimo dalyvių pavyzdžiai nurodo organizuojamas kryptingas veiklas siekiant sumažinti patyčias bei stiprinant bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrą mokykloje, kurios atsiskleidžia ir siekiant inkluzinio ugdymo tikslų (6 pav.).



6 pav. B mokyklos pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų.

Mokyklos kultūros dimensijoje labiausiai išryškėjo priimami sprendimai, siekiantys mokyklos bendruomenės sutelktumo įgyvendinant pokyčius. Suformuota komanda informuodama mokyklos bendruomenę skatino pedagoginę bendruomenę ir mokinius dalyvauti šiame darbe nuo pat pirmojo etapo. Mokytojams buvo suteikta galimybė į projektą įsitraukti be spaudimo ir įgalinimo ne iš administracijos pusės, o savanoriškumo pagrindu. Tėvų palaikymas iniciatyvoms, savanoriškas mokytojų įsitraukimas sumažino pasipriešinimą ir sukūrė tvirtą pagrindą įgyvendinti pokyčių projektą.

Mokyklos *politikos* dimensijoje išryškėjo strateginis veiklų planavimas. Buvo skirtas dėmesys ne tik ilgalaikiam veiklų planavimui, vykdomų veiklų analizavimui priimant naujus sprendimus, bet ir išsakomas siekis sukurti suformuotoms grupėms palankias darbo sąlygas. Priimami sprendimai lankstūs, paremti susitarimais ir atliepiantys bendruomenės narių poreikius. Išsakomas siekis formalizuoti komandų veiklą skiriant papildomą savaitinę pamoką.

Mokyklos *praktikos* dimensijoje labiausiai išryškėjo veiklų, skatinančių bendravimą ir bendradarbiavimą, organizavimas, kurios turėjo reikšmingos įtakos mokinių ir mokytojų nuostatų kaitai, atsakomybės augimui ir lyderystės skatinimui. Projekto veikla įgalino mokytojus leisti vaikams prisiimti didesnę atsakomybę ir tai pasiteisino vaikų bendruomeniškumo ir kūrybiškumo augime. Mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiai labiau matomi partneriškais, pagrįsti pasitikėjimu ir skatinantys iniciatyvumą.

Apibendrinant galime teigti, kad užfiksuotos patirtys ir pavyzdžiai rodo kryptingas mokyklos pastangas įgyvendinant pokyčių projektą diegiant inkluzinio ugdymo nuostatas, kurios atsiskleidžia visose inkluzinio ugdymo dimensijose. Siekiant sumažinti patyčias mokykloje ir kurti bendraujančią, bendradarbiaujančią bendruomenę mokykla organizavo kryptingas veiklas, kurios turėjo teigiamos įtakos ne tik išsikeltų tikslų įgyvendinimui, bet ir pasidalytos lyderystės skatinimui, nuostatų kaitai bei mokymosi pasiekimams.

3.4. C mokyklos atvejo analizė

Informacija apie mokyklą.¹⁴ Mokykla vykdanči vidurinio ir pagrindinio ugdymo programas.

Vizija. Tautinių mažumų mokykla, teikianti pagrindinį ir vidurinį išsilavinimą, turinti patirtį dirbant su įvairių tautybių mokiniais, dirbanti modernioje ir saugioje mokymosi aplinkoje. Vykdanči vidurinio ugdymo programą mokiniams suteikiama galimybė kai kuriuos dalykus mokytis rusų ir lietuvių kalbomis.

Siūlomos mobilios mokymosi grupės, suteikiančios individualių gebėjimų ir poreikių mokiniams realizavimo(si) galimybes.

Gimnazijos pedagogai, įvaldę komandinio darbo ir lyderystės įgūdžius, orientuoja mokinius į kintančius visuomenės poreikius.

Ugdymas pagrįstas tolerancijos, pilietiškumo ir tautiškumo principais, skatinančiais nuolatinį mokinio ir mokytojo tobulėjimą ir bendradarbiavimą.

Misija. Tautinių mažumų su dėstomąja rusų kalba gimnazija, kurioje įgyjamas pagrindinis ir vidurinis išsilavinimas. Kai kurie dalykai mokomi lietuvių kalba. Gimnazijoje mokiniai išreiškia ir lavina savo įvairiapusių gebėjimus, ypač puoselėjamos teatro meno tradicijos.

¹⁴ Duomenys pateikti iš mokyklos internetinės svetainės.

Prioritetai. Saugios aplinkos gimnazijoje kūrimas; ugdytinių poreikių tenkinimas; ugdymo modernizavimas ir viešieji ryšiai; tautiškumas, pilietiškumas, tolerancija; mokyklos unikalumas.

Mokyklos vertybės. Kiekvienas žmogus yra asmenybė; mokytojų, mokinių ir tėvų bendradarbiavimas; tarpusavio santykių tolerancija; abipusė (mokinių-mokytojų, mokytojų-tėvų) pagarba.

3.4.1. Pokyčio projektas: Mokinių mokymosi pažangos matavimas

Pokyčio projekto pasirinkimo motyvai. Iki šiol mokyklos mokytojai neturėjo aiškių bendrų mokinių pažangumo matavimo priemonių: „*Mes jau seniai galvojome, kad mums reikia kažkokių tai priemonių. Mes tą pažangumą matome, bet kaip fiksuoti nežinome*“. Nebuvo vienos priemonės, pagal kurią skirtingų dalykų mokytojai galėtų matuoti mokinių pažangumą: „*Jeigu, pavyzdžiui, aš per istorijos pamokas galiu fiksuoti vienaip, geografija kitaip, vis tiek kažkaip norisi šablono*“.

Pažangumo matavimas, pasak tyrimo dalyvių, naudingas ne tik mokytojams ir mokiniams, bet ir kitai svarbiai mokyklos bendruomenės daliai – tėvams. Stebint pažangumo pokyčius visi galėtų įvertinti progresą ar regresą, padaryti išvadas ir imtis atitinkamų veiksmų.

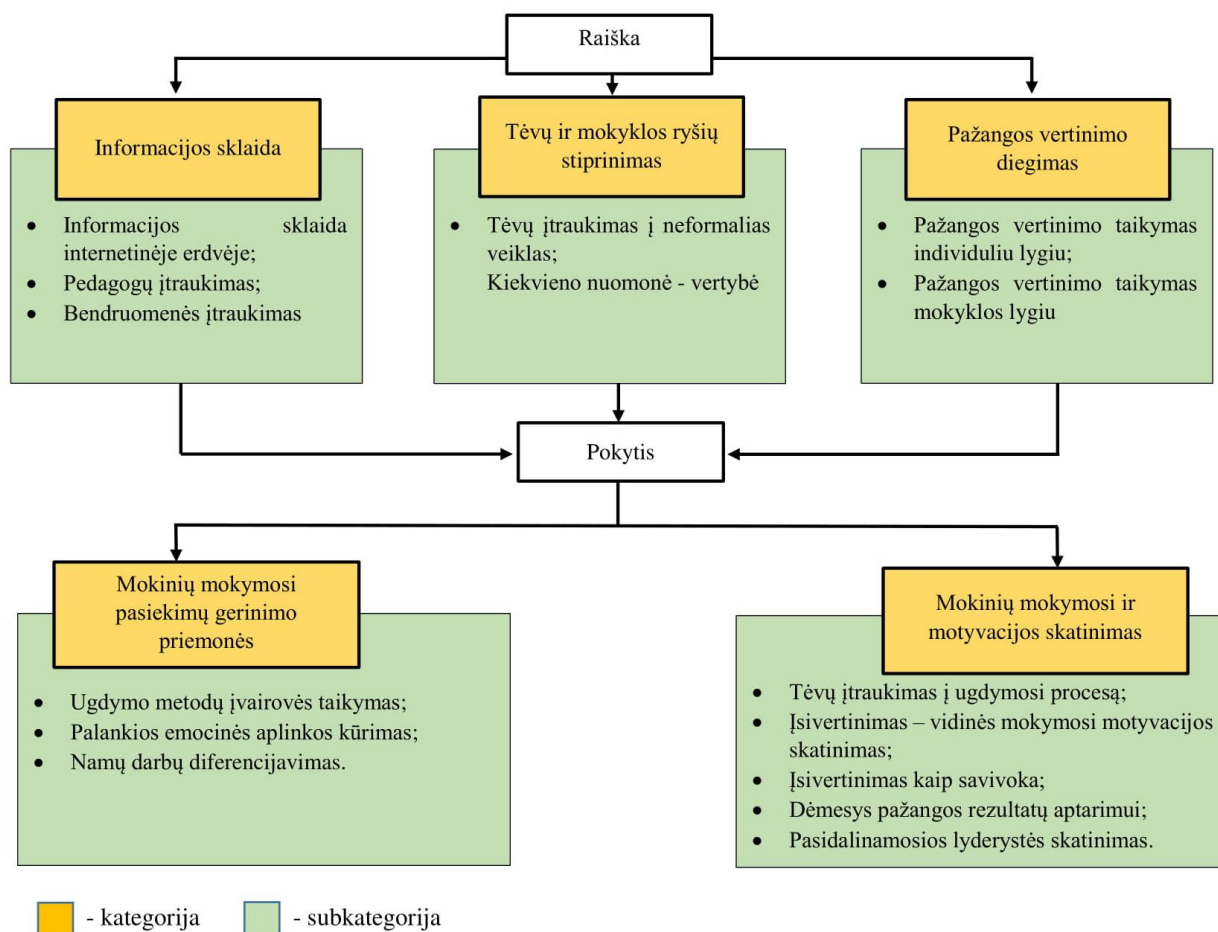
Pokyčio projekto metu yra numatyta: kurti palankų emocinį klimatą; skatinti mokymo kultūrą; stengtis, kad mokiniai patirtų mokymosi sėkmę; taikyti mokinių gebėjimų ir pažangos įsivertinimo sistemą; mokyti mokinius įsivertinti savo gebėjimus ir pažangą; taikyti įvairesnes bendravimo su tėvais formas.

Iš pokyčio projekto tikimasi: aktyvaus ugdytinių įsitraukimo į veiklą pamokoje ir gebėjimo matuoti mokymosi pažangą.

Vykstant pokyčių projektui atsiranda daugiau progų pakalbėti apie reikalingus pokyčius mokykloje. Vienas iš tokių ir buvo bendros pažangos vertinimo sistemos diegimas. Projekto metu mokytojai buvo mokyti skirtingų pažangos įvertinimo metodų, kuriuos pradėjo taikyti savo pamokose: „*Man atrodo, kad ir vaikai jau yra truputį pačiupinę tą įsivertinimą, galbūt jie nėra įsivardinę kaip įsivertinimą, bet jie tikrai kai kuriuose dalykuose tai daro ir tai žino. Mokytojai irgi tai daro, bet tie metodai šiek tiek skiriasi. Tai gera proga suvienodinti ir dar kartą pakalbėti kolektyvuose, susitikimuose kaip ir pabandyti subendravardiklinti tą sistemą*“. Apibendrinant galime teigti, kad pokyčių projektas davė postūmį bendros vertinimo ir įsivertinimo sistemos kūrimui, kurią kurti jau buvo planuojama ir anksčiau.

3.4.2. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis mokyklos gyvenimui

Taikant turinio analizės metodą analizuojant sutelktos grupinės diskusijos metu gautus duomenis, išskirtos šešios kategorijos (žr. 5 priedas), atskleidžiančios inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį C mokyklos gyvenimui, kurie iliustruojami 7 paveiksle.



7 pav. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis C mokyklos gyvenimui.

Raiška. Pasak tyrimo dalyvių, pažangumo matavimas naudingas ne tik mokytojams ir mokiniams, bet ir kitai svarbiai mokyklos bendruomenės daliai – tėvams. Stebint pažangumo pokyčius visi galėtų įvertinti progresą ar regresą, padaryti išvadas ir imtis atitinkamų veiksmų. Todėl inicijuojant pokyčius, įdiegiant pažangos matavimą, mokykla išvelgė būtinybę į šio proceso eigą aktyviau įtraukti ir tėvus. Kategorijoje „Tėvų ir mokyklos ryšių stiprinimas“ atsiskleidžia tėvų supratimas, kad jų nuomonė yra svarbi, kas ugdymo praktikoje užtikrina glaudesnę bendradarbiavimą. Visų ugdymosi proceso dalyvių dalyvavimas neformalioje veikloje matoma, kaip galimybė geriau vienas kitą pažinti. Tėvai kitomis akimis pamato savo vaikus, o šie savo ruožtu savo tėvus.

Pokyčio projekto metu mokyklos strateginis planas nebuvo keistas, nes jame mokinių pažangos vertinimas yra numatytas, tik buvo patikslintas metinis veiklos planas: „*Bet metiniame veiklos plane kažką patikslinome, kažką pakoregavome*“. Užfiksuoti tyrimo dalyvių teiginiai atskleidžia, kad mokyklos audito metu atlikus mokytojų apklausą apie 40 proc. mokytojų patvirtino įsivedę savitą mokinių pažangos matavimo sistemą. Jie taip pat sakėsi turį informacijos, kaip stebėti mokinių daromą pažangą. Tyrimo dalyviai išskyrė, kad pažangos vertinimą individualiai taiko ne mažai mokyklos dalykininkų: „*Kadangi skirtingų dalykų mokytojai, tai dailės mokytojas kažką*

vieną praktikuoja, kitas, kitos srities mokytojas kažką kitą praktikuoja“. Kaip daugiausiai pažangos matavimo įrankių turintys išskirti meninės pakraipos mokytojai („*Labai nemažai pažangos matavimų turi meninės pakraipos mokytojai*“). Pasak tyrimo dalyvių, atsižvelgiama į mokykloje vykstančias mokinių gebėjimų patikras, stengiamasi jų nedubliuoti: „*Mes neforsavome šitų rezultatų stebėjimų, mes nesigriebėm dešimtokų rezultatų, nes jie naują Lietuvių kalbos PUPP'ą laikė*“. Išskiriamas vienetinis mokyklos lygiu taikytas pažangos vertinimas, kuomet mokinių skaitymo gebėjimų pažangos matavimas buvo išbandytas aštuntokų klasėse: „*Lietuvių kalbos mokytojai, dirbantys aštuntose klasėse, buvo susitelkę ir prieš standartizuotus testus ir bandėme daryti tokį pokyčio matavimą, kokie yra skaitymo gebėjimai*“. Patys mokiniai, mokytojai ir tėvai vertino mokinių skaitymo pažangą, vėliau vertinimai buvo aptarti su kiekvienu vaiku. Bendrai rezultatai analizuojami pedagogų posėdyje. Tyrimo dalyviai išskyrė, kad nuo balandžio mėnesio mokykloje TAMO dienyne naudojamas individualios pažangos vertinimo įrankis, kuriame yra nurodytos individualios pažangos matavimo kompetencijos. Jos džiugina, nes remiantis tomis kompetencijomis yra matoma galimybė susikurti individualią vertinimo anketą kiekvienam mokiniui.

Pokytis. Tyrimo dalyviai pripažįsta, kad mokymosi pažangai daug įtakos turi vaiko motyvacija: „*Jeį vaikas noriai mokosi, vadinasi, tai ir yra motyvacija*“ ir išskiriami šie motyvacijos šaltiniai: tėvų įtraukimas į ugdymo procesą; įsivertinimas, kaip vidinės mokymosi motyvacijos šaltinis; įsivertinimas skatina labiau save suvokti; demonstruojamas dėmesys mokymo pažangos rezultatams bei pasidalinamosios lyderystės skatinimas. Pasak tyrimo dalyvių, tėvų įsitraukimas į mokymo procesą davė naudos ne tik mokytojams, vaikams, bet ir tėvams. Tyrimo dalyviai akcentavo, kad vaikai nenori, kad tėvai tiesiog pasėdėtų klasėje, o nori, kad aktyviai dalyvautų pamokose: tėvai gaudavo užduotis ir kaip paprasti mokiniai dalyvaudavo lietuvių literatūros pamokose. Pamokų metu atsiskleidė ne tik nuomonių skirtumai, bet ir vyko aktyvus pasidalinimas žiniomis. Tyrimo dalyviai išskyrė, kad „*Tėvai sakė dabar supratę, kodėl tokius įvertinimus turi jų vaikai*“. Taip pat atsiskleidė, kad vaikai ir tėvai vienas kitiems rašo prastesnius pažymius. Tai buvo pretekstas diskusijai apie vertinimus, pažangą.

Tyrimo dalyviai išsakytais teiginiais iliustruoja, kad kitų mokinių vertinimas ir įsivertinimas yra matomas kaip metodas, skatinantis mokinių vidinę motyvaciją: „*Kad pakiltų motyvacija prieš standartizuotus, tris savaites aštuntokams buvo laisvas vertinimas: patys save vertino ir kitus. Man regis pavyko, nes nebuvo tokių, kurie neišlaikė*“. Rodomas dėmesys asmeninės pažangos rezultatams aptariant juos su vaikais, tyrimo dalyvių taip pat matomas kaip priemonė, skatinanti mokinių mokymosi motyvaciją.

Svarbus aspektas yra ir pačių mokytojų įsivertinimas, kuris parodo mokiniams pavyzdį. Mokykloje mokytojai taiko mokinių įgalinimo metodus, kuomet patys mokiniai gali pravesti

pamoką ir atsidurti mokytojo vietoje: „*Tai duoti jiems pravesti pamoką ir kiti tegul įvertina ir parašo pažymį. Tai aš dalyvauju toje pamokoje, bet nusiimu tą „kepurę“ ir perduodu mokiniui*“.

Tyrimo dalyviai išskyrė, kad įdiegus pažangos matavimą ir jam tapus nuolatinio proceso pamokų metu, mokiniai ilgainiui išmoks save vertinti adekvačiai ir refleksyviai: „*Iš pradžių jie nori sau tą pažymį didinti, pasikelti, bet kai supranti, kad čia yra nuolatinis procesas, tai jis mato kiek pastangų įdėjo mokytis ir mato, kad kažkur per vidurį yra tiesa*“.

Kategorijoje „Mokinių mokymosi pasiekimų gerinimo priemonės“ užfiksuoti teiginiai atskleidžia, kad mokykloje taikomi įvairūs ugdymo metodai (komandinis darbas, užduočių diferencijavimas, dienos „kitaip“), išnaudojamos mokyklos fizinės erdvės („*Pas mus yra tokia „lauko klasė“*“). Ne vieną kartą mes ją panaudojam“). Metodų įvairovės taikymas, tyrimo dalyvių yra suprantamos, kaip priemonės, įgalinančios mokinius aktyviau į(si)traukti į ugdymosi procesą ir atskleisti savo potencialą: „*Dauguma mokytojų panaudojus kitą metodiką, pakeitus aplinką mato kaip įtraukiami tie vaikai, kurie gal nelabai kartais nori, nesuinteresuoti, nemotyvuoti*“.

Pasitelkus komandinio darbo organizavimą, kurio metu mokiniams yra sudaroma galimybė ne tik ugdytis bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijas, atskleisti savo stipriąsias puses („*Jis yra pozityviai patraukiamas į viršų negu badoma pirštu į tą, kur yra jo silpna vieta*“), bet ir suteikiama galimybė pajusti mokymosi sėkmę, būti pozityviai įvertintam: „*Ir automatiškai tas įvertinimas ir įsivertinimas, kai pamato, kad jis kažką gali pasijaučia stipresnis, gauna neblogą pažymį*“.

Dirbant grupėje taip pat matomas mokinių savivertės augimas: „*Kai jiems duodi užduotį atitinkančias jų gebėjimus, tai kitą pamoką dirbdami poroje ar grupėse paprašo šiek tiek sunkesnių užduočių. Ir jei mato, kad jiems sekasi, patiems būna smagu*“.

Apibendrinant galime teigti, kad pažangumo matavimas jau buvo numatytas strateginiame mokyklos plane ir yra suprantamas, kaip įrankis, kuris yra naudingas ne tik mokytojams, mokiniams, bet ir kitai svarbiai mokyklos bendruomenės daliai – tėvams. Stebint pažangumo pokyčius visi ugdymo proceso dalyviai galėtų įvertinti progresą ar regresą, padaryti išvadas ir imtis atitinkamų veiksmų. Pažangos vertinimo diegimas atsiskleidė daugiau individualiame nei mokyklos lygmenyje. Taikomos individualios iniciatyvos diegiant savitą pažangos vertinimo metodą atskleidė teigiamus pokyčius. Užfiksuoti pavyzdžiai atskleidžia, kad įsivertinimas ir rodomas dėmesys asmeninės pažangos rezultatams, turi reikšmingos įtakos mokinių mokymosi motyvacijai bei skatina savirefleksiją.

3.4.3. Lygių galimybių besimokantiems kūrimas

Kategorijoje „**Lygių galimybių kūrimas**“ buvo išskirtos dvi subkategorijos (8 lent.).

C mokyklos lygių galimybių kūrimas

Kategorija	Subkategorija	Interviu teiginys
Lygių galimybių kūrimas	Dalyvavimas tarptautiniuose projektuose privilegija ne tik „pirmūnams“	<i>Projektas Erasmus, inkluzijos projektas pradėtas pernai metais. Tas projektas parodė kaip kituose šalyse tai daroma. <...> pasisemti idėjų apie „Stress free“ (Gyvenimas mokykloje be streso), kaip be streso mokintis, motyvuoti save ir vaikus, mokintis įsivertinti. Tame projekte buvo viena iš sąlygų, kad vaikai, turintys SUP, būtų įtraukti į projektą. <...> projektas kuo man įdomus, nes parodo, kad mokykloje mokosi ne tik pirmūnai, bet ir kiti. Būtent tas projektas atskleidžia kitus mokinių gebėjimus <...>. Mokykla yra visų ir gimnazijoje mokosi ne tik pirmūnai. Čia gerai ir tiems, kurie negali save per pažymį atsiskleisti, bet jis gali kitokiu būdu. Ten svarbūs visai kitokie dalykai.</i>
	Mokytojo, mokinio, tėvų dialogas vertinant	<i><...> vaikai jaučiasi tame procese svarbūs. Kad jie atsiranda kaip viena iš svarbių šalių, kurie taip pat nusprendžia, kaip jiems sekasi. Kad ne mokytojas yra tas, kuris sako, o jis pats gali matuoti savo pažangą. Patys mokiniai save vertino, leidome užduotis, kad tėvai pareikštų taip pat savo nuomonę ir mokytojai. Ir iš trijų pažymių mes su kiekvienu vaiku kalbėjome, koks galėtų būti jo rezultatas.</i>

Subkategorijoje „Mokytojo, mokinio, tėvų dialogas vertinant“ užfiksuoti teiginiai iliustruoja, kad įgyvendinant pokyčius prioritetu yra laikomas mokinių įtraukimas į pažangos vertinimo procesą: „<...> jie atsiranda kaip viena iš svarbių šalių, kurie taip pat nusprendžia, kaip jiems sekasi“. Mokinių įtraukimas į vertinimo ir įsivertinimo veiklas sudaro palankias sąlygas mokiniams ne tik prisiimti atsakomybę už mokymąsi, ugdytis savarankiško mokymosi gebėjimus, bet ir jaustis lygiaverčiais partneriais matuojant savo asmeninę pažangą: „Kad ne mokytojas yra tas kuris sako, o jis pats gali matuoti savo pažangą“.

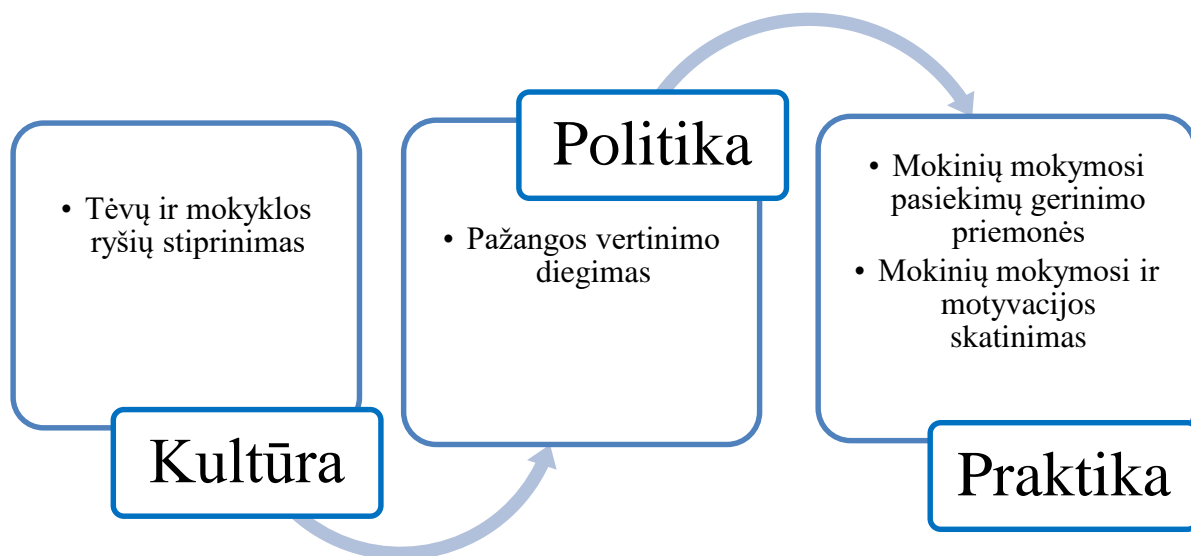
Užfiksuotos tyrimo dalyvių mintys subkategorijoje „Dalyvavimas tarptautiniuose projektuose privilegija ne tik „pirmūnams“ atskleidžia supratimą, kad mokykloje mokosi įvairūs mokiniai, kurių pažanga įvairiuose srityse yra skirtinga: „Mokykla yra visų ir gimnazijoje mokosi ne tik pirmūnai“. Tikslingas dalyvavimas projekte sudaro lygias galimybes mokiniams juose dalyvauti („Tame projekte buvo viena iš sąlygų, kad vaikai, turintys SUP, būtų įtraukti į projektą“), atsiskleisti („Būtent tas projektas atskleidžia kitus mokinių gebėjimus <...>“), o pedagogams pasisemti patirties iš kitų šalių pedagogų „kaip be streso mokintis, motyvuoti save ir vaikus, mokintis įsivertinti“.

Apibendrinant galime teigti, kad mokykloje siekiama kurti lygias galimybes dalyvauti pažangos vertinime visiems ugdymo proceso dalyviams. Tyrimo dalyvių mintys atskleidžia, kad apie pažangą bei jos vertinimą sprendžia ne tik mokytojas, bet ir pats mokinys bei jo tėvai. Užfiksuoti pavyzdžiai

taip pat iliustruoja, kad mokykloje matomi ne tik gerai besimokantys mokiniai, bet ir suvokiama, kad ji yra įvairialypė.

3.4.4. Vykstančių pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų

Siekiant atskleisti vykstančių pokyčių pobūdį ir kryptingumą siekiant inkluzinio ugdymo tikslų tyrimo duomenys analizuojami remiantis Booth, T, Ainscow, M (2002) teorine struktūra, kurios pagrindą sudaro trys dimensijos: inkluzinio ugdymo kultūros kūrimas; inkluzinio ugdymo politikos įgyvendinimas; inkluzinio ugdymo praktikos realizavimas (žr. 8 pav.).



8 pav. C mokyklos pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pažangumo matavimas matomas naudingą ne tik mokytojams ir mokiniams, bet ir kitai svarbiai mokyklos bendruomenės daliai – tėvams, todėl mokyklos kultūros dimensijoje ryškiausiai atsiskleidė tėvų ir mokyklos ryšių stiprinimas. Taikant įvairias bendravimo su tėvais formas (įtraukimas į ugdymo procesą, dalyvavimas mokinių edukacinėse išvykose) kuria glaudesnius, partneriškus tarpusavio santykius. Tėvų įsitraukimas į mokymo procesą atskleidė, kad vaikai ir tėvai vieni kitiems rašo prastesnius įvertinimus ir tai buvo pretekstas tolimesniai diskusijai su tėvais apie vertinimus, pažangą, bei jos matavimą.

Mokyklos politikos dimensijoje labiausiai atsiskleidė „Pažangos vertinimo diegimas“. Kaip teigiamas aspektas išryškėjo, kad vidinio mokyklos vertinimo kriterijuose jau yra numatytas pažangos vertinimo rodiklis. Mokykloje siekiama pasinaudoti TAMO dienyne individualios pažangos vertinimo įrankiu, kuriame yra nurodytos individualios pažangos matavimo kompetencijos ir išsakomas siekis remiantis išskirtomis kompetencijomis susikurti individualią vertinimo anketą kiekvienam mokiniui. Tačiau užfiksuoti pavyzdžiai atskleidžia, kad vis dar nėra priimta vieninga nuomonė ir pažangos vertinimas yra taikomas daugiau individualiu lygmeniu. Tyrimo dalyvių užfiksuoti teiginiai kelia prielaidą, kad mokyklos mokytojai susidūria su iššūkiu

suderinti savo veiklą su pokyčio projekto veikla. Kaip viena iš matomų grėsmių išsakoma laiko stoka.

Ugdymo praktikos dimensijoje labiausiai atsiskleidė, kad asmeninės pažangos vertinimo taikymas praktikoje yra matomas kaip motyvaciją mokyti didinantis komponentas ir turintis tiesioginės įtakos mokinių pasiekimams. Mokykloje mokytojai taiko mokinių įgalinimo metodus, kuomet patys mokiniai veda pamokas, dirba komandose, įsivertina save ir vertina kitus. Rodomas dėmesys rezultatų aptarimams pastiprina ne tik mokinių motyvaciją, savivoką, bet ir skatina savirefleksiją. Svarbus aspektas yra ir pačių mokytojų įsivertinimas, kuris parodo mokiniams pavyzdį. Tyrimo dalyvių pateikti pavyzdžiai taip pat atskleidžia, kad mokytojai atsižvelgia į mokinių gebėjimus ir siekia, kad mokiniai patirtų mokymosi sėkmę: taiko įvairius ugdymo metodus, diferencijuoja užduotis, namų darbus.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklai siekiant sukurti ir įdiegti mokinių pasiekimų įsivertinimo ir pažangos matavimo sistemą užfiksuotos patirtys ir pavyzdžiai atsiskleidžia visuose inkluzinio ugdymo dimensijose ir nurodo kryptingai vykstančius procesus siekiant inkluzinio ugdymo vertybių realizavimo. Kryptingomis veiklomis tėvai įtraukiami į ugdymo procesą, edukacines išvykas, ko pasekoje kuria glaudesnius, partneriškus tarpusavio santykius. Tačiau mokykla vis dar neturi vieningos nuomonės ir pažangos vertinimas yra taikomas daugiau individualiu lygmeniu. Kaip viena iš matomų grėsmių išsakoma laiko stoka. Asmeninės pažangos vertinimo taikymas praktikoje yra matomas kaip motyvaciją mokyti didinantis komponentas ir turintis tiesioginės įtakos mokinių pasiekimams. Mokykloje mokytojai taiko mokinių įgalinimo metodus, rodomas asmeninis pavyzdys bei dėmesys rezultatų aptarimams su mokiniais skatinant savivoką ir savirefleksiją. Ugdymo proceso metu mokytojai atsižvelgia į mokinių gebėjimus ir taiko įvairius ugdymo metodus, diferencijuoja užduotis, namų darbus ko pasekoje mokiniai patirtia mokymosi sėkmę.

3.5. D mokyklos atvejo analizė

Mokykla, vykdanči pagrindinio ir pradinio ugdymo programas.

Misija. „<...> žingeidūs vaikai, kompetentingi mokytojai, pasitikintys tėvai, pozityviai bendradarbiaudami ir besimokydami, kartu įgyvendina numatytas valstybės ugdymo programas bei kuria laisvą (atsakingą), atvirą ir tobulėjančią mokyklą, <...> bei tėvynę Lietuvą.“

Vizija. „Kurdami gerą mokyklą mes augame kaip vieninga, kūrybinga, iniciatyvi, tolerantiška, atvira dialogui ir pokyčiams, skatinanti atsiskleisti bendruomenė.“

Vertybės. „Sveikata bei šeima yra mums brangiausias turtas; vaikystė ir smagus mokymasis; būdami kartu mes mokomės vieni iš kitų bei bendradarbiaujame dėl kiekvieno mūsų bendruomenės

nario: vaiko, tėvų bei darbuotojų sėkmės; veikdami kartu mes kuriame ir puoselėjame mokyklos bendruomenės kultūrą.“

Organizacinė struktūra. Mokykloje įdiegta demokratiška vidaus valdymo struktūra, kur daug valdymo galių perleista žemesniems padaliniams. Tokia struktūra turėtų skatinti tvarią bei pasidalytąją lyderystę. Prie lyderystės prisideda ir mokinių, tėvelių bei pedagogų savivaldos.

3.5.1. Pokyčio projektas: Pokalbių ir Pasidalinimo Patirtimi klubas (P³)

Pokyčio projekto pasirinkimo motyvai. Supratimas, kad nors netradicinės pamokos metodai yra žinomi, bet jie nėra taikomi, ir buvo vienas pagrindinių aspektų, lėmusių pokyčio projekto pasirinkimą. Projektas davė postūmį pokyčių įgyvendinimui: „*šis projektas mums davė galimybę apie tai (netradicinius metodus) pasikalbėti*“. Iš anksto taip pat buvo žinoma, kad viena iš mokyklos problemų yra refleksija: „*mes turėjome pernai kūrybinių partnerysčių projektą, kur taip pat buvo suburta dešimties mokytojų komanda ir panašiai (apie netradicinius metodus, refleksiją) kalbėjomės*“. Visgi problemų sprendimams trūko konkrečių žingsnių, darbų įgyvendinimo.

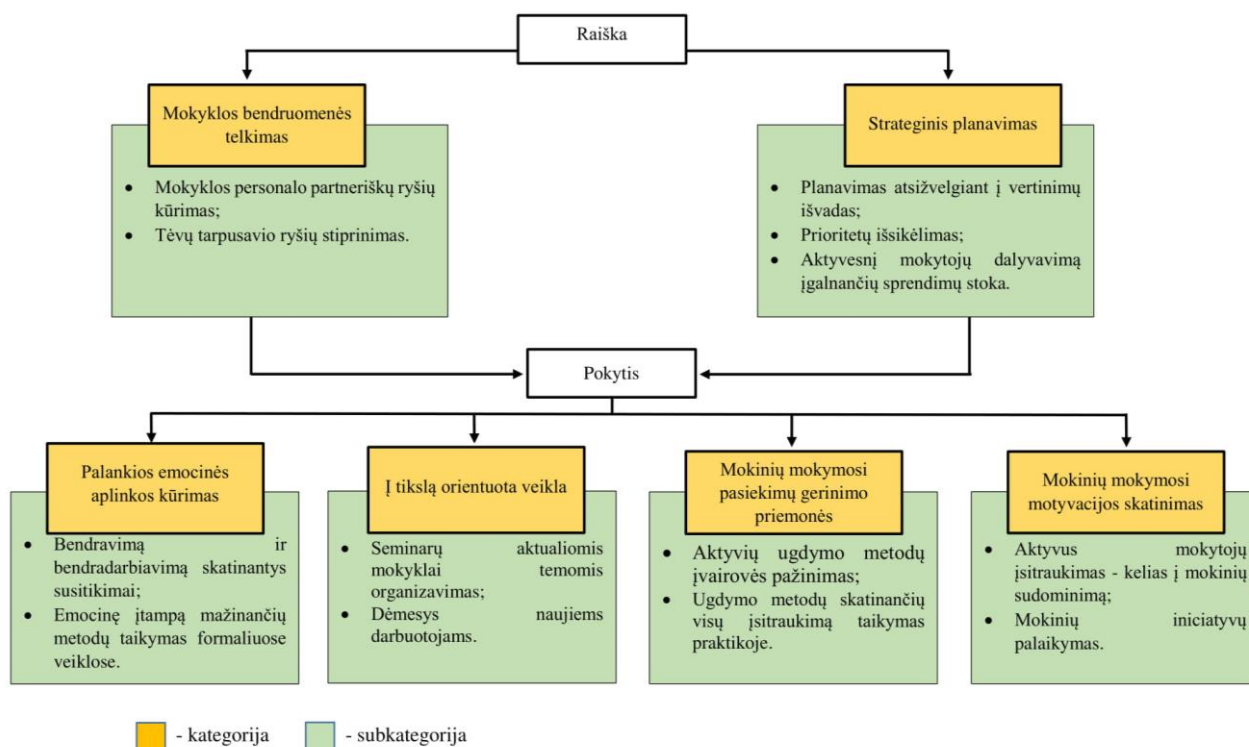
Pokyčio projekto metu yra numatyta: P³ klubo organizuojami aktyvių metodų taikymo mokymai, aktyvūs patirčių pasidalijimai.

Iš pokyčio projekto tikimasi: pokyčio pamokos organizavime; horizontalios lyderystės požymių.

Apibendrinant būtų galima teigti, kad pokyčio projektas mokykloje buvo pasirinktas dėl išankstinio žinojimo, jog mokyklai trūksta erdvės ir laiko susitikimams ir profesionaliems pokalbiams; išorės audito įvertinimo, jog mokykloje organizuojamos pamokos yra tradicinės ir nauji metodai nėra pakankamai taikomi.

3.5.2. Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis mokyklos gyvenimui

Taikant turinio analizės metodą, analizuojant sutelktos grupinės diskusijos metu gautus duomenis, išskirtos šešios kategorijos (žr. 6 priedas) atskleidžiančios inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį C mokyklos gyvenimui, kurie iliustruojami 9 paveikslėlyje.



9 pav. *Inicijuojamų pokyčių raiška ir poveikis D mokyklos gyvenimui*

Raiška. Siekiant įgyvendinti inicijuojamus pokyčius mokykloje įsteigtas mokytojų klubas (P³), kurio pagrindinis tikslas - dalinimasis patirtimi. Klubo privalumai, pasak tyrimo dalyvių, yra tai, jog jame atrandami erdvė ir laikas savo ir kitų patirties pasidalinimui, refleksijai. Subkategorijoje „Mokyklos personalo partneriškų ryšių kūrimas“ užfiksuoti teiginiai atskleidžia vieną labiausiai vertinamą mokyklos pokyčių raiškos momentą, tai yra, kad pokyčius inicijuoja klubo veikloje dalyvaujantys mokytojai, o ne vadovai: „*Prieš susitikimus išsiunčiame laiškus informuodami, kad šiandien bus tokia ir tokia veikla, dar pereiname vieni per kitus, kviečiame gyvai, kad prisijungtų. Tai įrodymas, kad iš apačios kyla, kad iš mūsų iniciatyvos, kad mums yra svarbu <...>“.* Šie veiksmai tyrimo dalyvių yra suprantami, kaip mokyklos bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros kūrimas: „*<...> mes kuriame tam tikrą kultūrą“.*

Subkategorijoje „Tėvų tarpusavio ryšių stiprinimas“ tyrimo dalyvių užfiksuotos mintys atskleidė, kad stebima nepakankama tėvų tarpusavio komunikacija („*<...> atskirtis tarp pačių tėvų yra nežmoniška ir jie nieko nežino“*). Tarpusavio bendravimu, bendradarbiavimu grindžiamų santykių, sprendžiant su vaikais susijusius klausimus, tarp pačių tėvų skatinimo raiška atsiskleidžia klasės lygmenyje („*Tėvų susitikimo metu buvo išsakyta mintis: mamos, jei yra problema, tai paskambinkit viena kitai, bendraukit“*). Tyrimo dalyviai išskiria, kad siekiant šių tikslų reikšmingos įtakos turėjo klubo veikla („*mūsų klubo dalijimasis patirtimi ir veda į tą rezultatą“*), o siekiant stiprinti tėvų tarpusavio komunikaciją iš mokytojų pusės nereikalaujama išskirtinių metodų („*Tai čia netgi ne tu „mandrų“ metodų taikymas, o bendravimas“*).

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad mokykla atsižvelgia į išorės vertinimo metu išskirtas tobulintinas sritis, kurios buvo įtrauktos į strateginį mokyklos planą („*Mes juos išmėtėm strateginiame plane į penkerių metų laikotarpį*“). Mokytojams stebint vienas kito pamokas buvo išsiaiškinta, kad į aktyvius ugdymo metodus turėtų būti atkreiptas didesnis dėmesys, todėl vienas iš pagrindinių mokyklos pasirinktų prioritetų mokyklos strateginiame plane yra ugdymo naujovės, inovacijos. Pokyčio įgyvendinimo projektas atliepia tai, kas nurodyta mokyklos strateginiame plane.

Užfiksuotos tyrimo dalyvių mintys atskleidžia, kad mokykloje veikiančios metodinės tarybos, būreliai matomi kaip apsiribojantys tradicine veikla: „*krūvių skirstymu, gal kartais dar pasižneka apie vertinimą. Metodiniuose daugiau yra klausimų pagal ugdymo planą, trimestrus <...>*“, Savanoriškumo pagrindu paremta klubo veikla („*dalyvauja aktyvesni, nes prievartos netaikome*“) atskleidžia, kad kartojasi žmonės ir išsakomas poreikis ieškoti sisteminių sprendimų, metodų, įgalinančių aktyvesnį mokytojų dalyvavimą, ir kad pokyčio klubo veikla išsiplėstų į formalias mokytojų grupes.

Pokytis. Tyrimo dalyvių išsakyti pavyzdžiai atskleidė, kad klubo veikla lėmė pokyčius mokyklos aplinkos emocinio klimato kūrime. Kryptingos veiklos skatina bendravimą ir bendradarbiavimą tarp mokyklos bendruomenės narių: kito susitikimai su tėvais („*Vaiko Gerovės komisijoje man atrodo su tėveliais kalbame kitaip, susėdam į ratą*“), kuriamas artimesnis ryšys tarp mokykloje dirbančių asmenų („*<...> technikos specialistas buvo prisijungęs, kas yra labai smagu, kad įtraukiam ne būtinai tik mokytojus. Aš kaip pradinių klasių mokytoja nedaug kontakto turėdavau su 5 - 8 klasių mokytojais. O dabar yra kontaktas*“). Organizuojami klasių susirinkimai, pasak tyrimo dalyvių, tėvų yra matomi kaip aplinka, kurianti partneriškus santykius, kurioje galima kalbėtis kitaip („*tėvai pradėjo matyti, kad čia labai smagu ateiti ir galima visai kitaip bandyti kalbėti*“).

Tyrimo dalyvių užfiksuoti teiginiai atskleidė, kad pamokų stebėjimas yra suvokiamas, kaip emocinę įtampą mokytojams keliantis veiksnys. Nors pamokų stebėjimas yra neišvengiama ugdymo proceso dalis, tačiau tyrimo duomenys atskleidžia, kad mokykloje keičiamas požiūris iš kolegų vertinimo į pasidalijimą su kolegomis gerą patirtimi („*stebėti būtent gerą patirtį per aktyviusius metodus, kad mokytojas nesijaustų vertinamas, o pastebėtų būtent ką jis aktyvaus, gero nuveikia arba kaip jis savo pamoką daro šiuolaikišką*“) ir dėl to yra mažinama emocinė įtampa. Užfiksuoti pavyzdžiai taip pat atskleidė, kad žaidybine veikla paremti aktyvūs metodai atrado vietą ne tik ugdymo procese, bet ir pedagogų posėdžiuose („*Kiekvienas posėdis pradedamas žaidimu*“).

Kategorijoje į „Tikslą orientuota veikla“ išskirtoje subkategorijose atskleidžiama, kad mokykla organizuoja į tikslą orientuotus mokymus pedagoginei bendruomei ir skiriamą dėmesį naujiems darbuotojams ne tik siekiant išsiaiškinti, kaip jie jaučiasi mokykloje, bet ir pasidalintų ankstesnėmis patirtimis taikant aktyvių ugdymo metodų įvairovę pamokų metu.

Kategorijoje „Mokinių mokymosi pasiekimų gerinimo priemonės“ išskirtos dvi subkategorijos. Subkategorijoje „Aktyvių ugdymo metodų įvairovės pažinimas“ užfiksuoti teiginiai iliustruoja, kad pokyčių klubo veiklos metu mokytojai ne tik supažindinami su metodų įvairove, bet ir turi galimybę juos išbandyti tarpusavyje prieš perkeliant juos į pamoką. Klubo veikla vyksta pagal schemą: pasidalinimas aktyviais mokymosi metodais klubo erdvėje → metodų praktinis išbandymas tarp klubo narių → metodų perkėlimas į pamokas → refleksija klube.

Subkategorijoje „Ugdymo metodų, skatinančių visų įsitraukimą, taikymas praktikoje“ tyrimo dalyvių išsakyti teiginiai iliustruoja, kad mokytojai siekia ieškoti tinkamiausių ugdymo būdų ir metodų, skatinančių visus mokinius aktyviai įsitraukti į ugdymo procesą: „*O metodus taip ir renkamės pagal tai, kaip padaryti, kad visi mokiniai pamokoje mokintųsi*“. Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad pokyčių projektas vyksta dar pakankamai trumpą laiką, kad galėtų būti matoma sisteminga mokinių mokymosi pažanga, tačiau praktikoje taikomų metodų įvairovė leidžia jau fiksuoti individualius pokyčius: „*Išbandžiau susėdimą ratu ir pasikalbėjimą kas vakarą. Per tris dienas sugebėjome nuveikti tai, ko nesugebėjo kita mokykla.<...> sėdame per klasės valandėles, pamokos pradžioje ratu ir „Kas būtų jeigu būtum? Tai apeina vieną ratą, tas vaikas praleidžia, nežino. Apeinam antrą ratą, jau jis kažką pasako. Tai va taip po truputį. O šių metodų mes išmokom čia, klube*“. Išsakomi lūkesčiai, kad šie maži žingsneliai mokinius paskatins ateityje labiau įsitraukti į veiklas: „*Kai jis kažką tars neformalioje aplinkoje pasako galbūt ir per pamokas išdrįs pasakyti*“.

Kategorijoje „Mokinių mokymosi motyvacijos skatinimas“ išskirtos trys subkategorijos. Subkategorijoje „Aktyvus mokytojų įsitraukimas – kelias į mokinių sudominimą“ užfiksuoti teiginiai atskleidžia, kad mokinių požiūris į vykstančius pokyčius mokykloje yra teigiamas, nes jie ne tik kitomis akimis pamatė mokytojus, bet ir įsitraukia į bendrą veiklą: „*tai yra labai smagus dalykas, kuris vienija suaugusius ir vaikus. Kad suaugusieji taip pat gali būti truputėlį „nurautais stogais“, atsipalaidavę, bet kažką daryti prasmingo ir įdomaus, mokytis kartu*“. Mokytojų aktyvus veikimas kartu su mokiniais, tyrimo dalyvių yra suprantamas, kaip mokinių sudominimas veiklomis ir skatinantis mokinių iniciatyvumą. Subkategorijoje „Mokinių iniciatyvų palaikymas“ užfiksuotas pavienis pavyzdys atskleidžia, kad aktyvių metodų taikymas praktikoje pastiprino mokytojų pasitikėjimą mokiniais ir paskatino jiems suteikti lyderystės galimybių („*Nereikia užsikrauti sau visos atsakomybės <...>. Duok, ir jie parašo ką darys. Jie pasirodo pasiruošę. Tobulai pasiruošę*“).

Apibendrinant galima teigti, kad mokykloje pradėti vykdyti konkretūs veiksmai, skatinantys mokyklos bendruomenę atyviau taikyti aktyvius mokymo metodus pamokose ir dalintis savo patirtimi tarpusavyje, kurių raiška atsiskleidė mokyklos bendruomenės susitelkimą ir strateginiame planavime. Vienas iš pagrindinių mokyklos pasirinktų prioritetų mokyklos strateginiame plane yra ugdymo naujovės ir inovacijos. Mokytojams stebint vienas kito pamokas buvo išsiaiškinta, kad į

aktyvius ugdymo metodus turėtų būti atkreiptas didesnis dėmesys. Siekiant išsikelto tikslo sukurtas klubas P³ tapo ne tik erdve pokyčių pradžiai, bet ir atskleidžia vieną labiausiai vertinamų mokyklos pokyčių raiškos momentų – pasidalijamąją lyderystę, tai yra, kad pokyčius inicijuoja klubo veikloje dalyvaujantys mokytojai, o ne aukščiausi vadovai. Klubas siekdamas inicijuoti pokyčius daug dėmesio skyrė mokyklos personalo partneriškų ryšių kūrimui informuojant ir kviečiant mokyklos personalą dalyvauti organizuojamuose susitikimuose, o tai lėmė reikšmingus pokyčius mokyklos gyvenimui: atsirado artimesnis ir atviresnis ryšys tarp kolegų, įtraukiami ne tik pedagogai, bet ir kiti mokyklos personalo nariai. Klubo veikla paskatino mokytojus pereiti nuo mokymo prie mokymosi paradigmos, kuri turėjo tiesioginės įtakos mokinių pasiekimų gerinimui, mokinių mokymosi motyvacijos skatinimui bei pastiprino mokytojų pasitikėjimą mokiniais palaikant jų iniciatyvas skatinančias prisiimti lyderystės vaidmenis.

3.5.3. Lygių galimybių besimokantiems kūrimas

Kategorijoje „Lygių galimybių kūrimas“ išskirtos keturios subkategorijos (9 lent.).

9 lentelė

D mokyklos lygių galimybių kūrimas

Kategorija	Subkategorija	Interviu teiginys
Lygių galimybių kūrimas	Mokinių priėmimas vykdomas teisės aktų nustatyta tvarka	<i>Mes tų vaikų neatsirenkame. Jeigu ateina pagal teritoriją, tai ir ateina pagal teritoriją. Mes ne visada turėjome galimybę rinktis. Dabar yra problema galbūt, kai negebame visų sutalpinti ir atsiranda atranka, bet nepaisant to, tie specialiujų poreikių vaikai gauna krūvą taškų ir bet kuriuo atveju jie viršuje. Ir mes tik juos priimam. Priskirta mums ir viskas, ateina iš globos namų ir ateina. Pas mus pagal teritoriją. Nelabai turi galimybių pasakyti ne, tiesiog priimi ir dirbi su tuo ką turi.</i>
	Mokinių atskirties mažinimo priemonių taikymas	<i>Tą namų mokymą mes darome mokykloje, nes jie yra vaikščiojantys, bendraujantys vaikai, bet kaip padaryti, kad jie jaustųsi bendruomenės nariais. Dabar kyla klausimas, kaip padaryti: pertraukų metu jie būna kartu su mumis, su visais, bet į šventes, klasės valandėles dar sudėtinga atsivesti. Bandėme į pamokas po truputį atsivesti. Į kai kurias pavyko, pavyzdžiui, dailės pamokas jau kartu vienas lanko. Nors sakė jis niekada nepieš, dabar galime kabinti jo paveikslus ant sienų.</i>
	Nediskriminuojančių nuostatų formavimas	<i><...> visą laiką mintyse: yra mokiniai ir dar tie trys. O kaip padaryti, kad būtų visi mokiniai, kad galvotumėm apie visus kartu? Mokytojai ir mokiniai, sakyčiau, daugiau pozityviai priima tuos vaikus, negu juos atmeta. Bet tas klubas vėl, ne visi dirba su tais vaikais, kažkaip daugiau tos tolerancijos mokytojus mokina. Nes kada mokytojai bando paaiškinti, nes vaikams reikia aiškinti. Buvo kai bandėme įsijausti</i>

		<i>vienas į kito mokinius sudarant situaciją, sukuriant klasės atmosferą ir tarsi pažiūrėti kaip jaučiasi pats mokinys toje situacijoje.</i>
	Patirčių pasidalinimas kelias į kliūčių šalinimą	<i>Klubas galbūt čia turi tokį vaidmenį, kad parodo kaip vieną iš formų ir galimybių susėsti kartu kalbėti, ieškoti būdų. <...> klubas buvo kaip priemonė ir tam, kad mes galėtume pasidalinti patirtimi, kai susiduriame su tam tikrais iššūkiais. Pavyzdžiui, dirbant su kuriais nors mokiniais aš negaliu jo įtraukti ir mūsų tikslas buvo, kad mes galėtumėm diskutuoti (pas mane šitas vaikas dirba, pas mane nedirba), dalintis.</i>

Tyrimo dalyvių užfiksuoti teiginiai atskleidė, kad mokykla mokinių priėmimą į ugdymo įstaigą įgyvendina teisės aktų nustatyta tvarka. Mokykla negalėdama patenkinti visų prašymų priimdama mokinius remiasi pirmumo kriterijais: *„kai negebame visų sutalpinti ir atsiranda atranka, bet nepaisant to, tie specialiujų poreikių vaikai gauna krūvą taškų ir bet kuriuo atveju jie viršuje. Ir mes tik juos priimam“*.

Mokykla siekdama mažinti socialinę mokinių atskirtį mokymą namuose vykdo mokykloje remdamiesi tuo, kad *„jie yra vaikščiojantys, bendraujantys vaikai“* ir deda pastangas palaiapsniui įtraukti juos į bendras veiklas klasėje. Užfiksuotos patirtys iliustruoja pavienius sėkmės atvejus: *„dailės pamokas jau kartu vienas lanko. Nors sakė jis niekada nepieš, dabar galime kabinti jo paveikslus ant sienų“*. Išsakomas siekis imtis veiksmų, kad mokiniai jaustųsi pilnaverčiais bendruomenės nariais, įtraukti į neformalias veiklas (šventes, klasės valandėles). Tačiau konkrečių sprendimų kaip tai įvykdyti dar neturi.

Nors ir vykdomo projekto erdvėje sukurto klubo tikslas yra skatinti mokytojus taikyti aktyvius mokymo metodus, jų veikla neaplenkė ir jautrios mokinių grupės. Pateikti pavyzdžiai atskleidžia, kad patirčių pasidalinimas tyrimo dalyvių yra suprantamas ne tik kaip būdas padedantis nustatyti kliūtis trikdančias mokinių dalyvavimą ugdymo procese, bet ir remiantis kitų patirtimi siekti jas įveikti. Klube tarpusavyje dalinantis patirtimi atsiranda priemonių įvairovė, kaip įtraukti kuo daugiau skirtingų mokinių į mokymosi procesą: *„Pavyzdžiui, dirbant su kuriais nors mokiniais aš negaliu jo įtraukti ir mūsų tikslas buvo, kad mes galėtumėm diskutuoti (pas mane šitas vaikas dirba, pas mane nedirba), dalintis“*. Klubu susitikimuose dalyvaujantys mokytojai inscenizuodami realias situacijas siekia įsijausti į mokinių patiriamus sunkumus (*„Bandėme įsijausti į vienas kito mokinius sudarant situaciją, sukuriant klasės atmosferą ir tarsi pažiūrėti kaip jaučiasi pats mokinys toje situacijoje“*). Toks taikomas metodas, pasak tyrimo dalyvių, padeda ne tik geriau suprasti mokinio poreikius, patiriamus jausmus vienoje ar kitoje situacijoje, bet ir skatina aplinkinių empatiškumo jausmą, formuoja toleranciją paremtas nuostatas.

Mokykla siekdama užtikrinti kokybišką, mokinių poreikius atitinkantį ugdymą bei lygių galimybių į ugdymą užtikrinimą įvardino ir susiduriantys su sunkumais, kurie atsiskleidžia kategorijoje „Grėsmė ugdymo kokybei“ (žr.10 lentelė).

10 lentelė

Iššūkiai užtikrinant mokinių poreikius atitinkantį ugdymą

Kategorija	Subkategorija	Interviu teiginys
Grėsmė ugdymo kokybei	Kylantys iššūkiai dėl mokinių įvairovės	<i>Nes mes turime didelę problemą, kad patys esame per dideli. Pavyzdžiui, vaikai, turintys autizmo sutrikimą, patys ateina iš savęs išsiblaškę, o dar kai 1000 vaikų, kiekvieną dieną triukšmas, tempas ir t.t. Jiems čia yra labai sunku. Mums kartais atrodo, kad mes sunkiau sukuriame, o tiesiog bandome išgyventi su kai kuriais. Jie yra tiesiog tarp mūsų. Dar yra globos namų vaikai su kuriais turime iššūkių, dar turime „nelaimingų šeimų“ (skyrybos, nesutarimai tarp tėvų, netekę vieno iš tėvų) vaikus, <...>. Mes turime tokių vaikų, kurie nei savo namuose neįsitraukia į gyvenimą, nei čia pas mus neįsitraukia.</i>
	Delsimas nustatant specialiuosius ugdymosi poreikius	<i>Nemažai patiems reikia nustatyti. Čia yra šiek tiek iššūkio, nes mes kartais labai uždelsiam pradinėje pakopoje galvodami, kad išaugš. Aišku, tėvai dar nesutinka, nepripažįsta. O ir aiškių tokių gairių nėra arba mes jų tiesiog neatrandam, kad griežčiau prispausti. Ir iš to turime visokių iššūkių. Viena iš didžiausių mokyklos problemų yra vaikų, kurie yra kitokie, tėvų baimė pripažinti ir nustatyti. Mes, kai nėra dokumentų, negalime padėti jiems.</i>

Pasak tyrimo dalyvių, grėsmė ugdymo kokybei kyla dėl mokinių įvairovės ir delsimo nustatant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Mokykloje mokosi vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, vaikai iš globos namų, iš socialinės rizikos šeimų, bei netektį patyrę ar besiskiriančių tėvų vaikai („Mes turime tokių vaikų kurie nei savo namuose neįsitraukia į gyvenimą, nei čia pas mus neįsitraukia“). Išsakytos mintys atskleidžia, kad su kai kuriais mokiniiais yra bandoma išgyventi („Mums kartais atrodo, kad mes sunkiau sukuriame, o tiesiog bandome išgyventi su kai kuriais“), o delsimas nustatant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius („mes kartais labai uždelsiam pradinėje pakopoje galvodami, kad išaugš“), patiriami iššūkiai su mokinių tėvais („tėvų baimė pripažinti ir nustatyti“) apriboja galimybę suteikti mokinių poreikius atliepiantį ugdymą, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą.

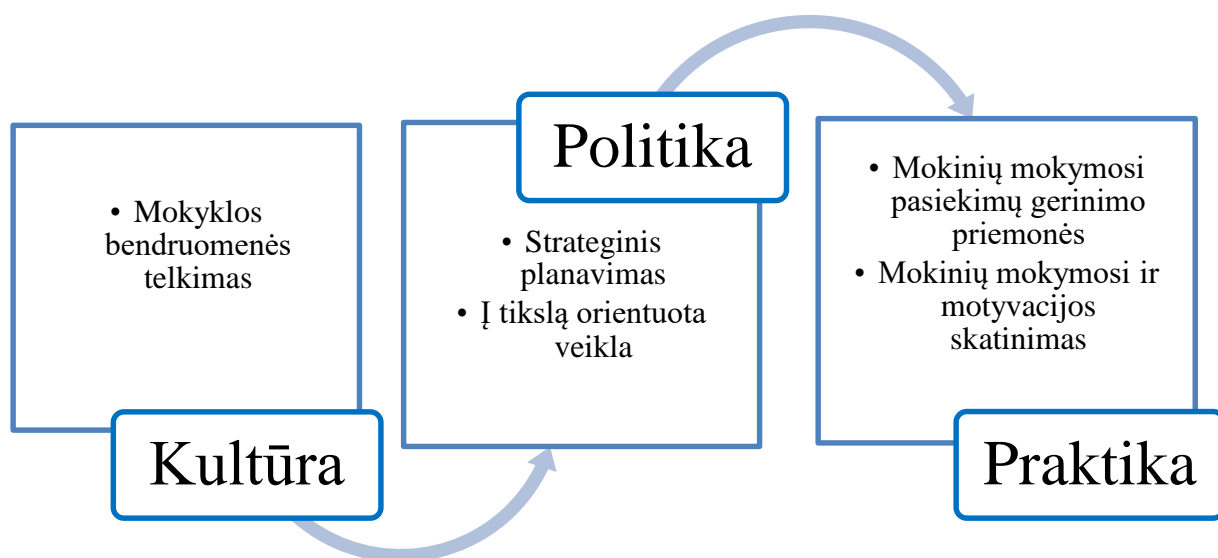
Apibendrinant galima teigti, kad mokykla vykdydama mokinių priėmimą teisės aktų nustatyta tvarka užtikrina lygias galimybes vaikams ugdytis arčiau jų gyvenamosios vietos. Mokykloje ugdomi vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, iš socialinės rizikos šeimų, vaikai iš globos namų. Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad mokykla siekia mažinti socialinę mokinių atskirtį ir deda pastangas įtraukti mokinius, kuriems yra skirtas namų mokymas, į formalias ir neformalias veiklas mokykloje. Sukurto klubo erdvėje mokytojams sudaryta galimybė tarpusavyje dalinantis

patirtimi atrasti priemonių įvairovę, kaip įtraukti mokinių įvairovę į mokymosi procesą. Gilesnis mokinių pažinimas ir kalbėjimas apie tai skatina aplinkinių empatiškumo jausmą, formuoja tolerancija paremtas nuostatas. Tyrimo duomenys taip pat atskleidė ir grėsmę ugdymo kokybei dėl mokinių įvairovės bei delsimo nustatant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Galima teigti, kad tokiu atveju yra apribojama galimybė suteikti mokinių poreikius atliepiančią ugdymą, teikti specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą.

3.5.4. Vykstančių pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų

Siekiant atskleisti vykstančių pokyčių pobūdį ir kryptingumą, taip pat siekiant inkluzinio ugdymo tikslų tyrimo duomenys analizuojami remiantis Booth, T, Ainscow M (2002) teorine struktūra, kurios pagrindą sudaro trys dimensijos: inkluzinio ugdymo kultūros kūrimas; inkluzinio ugdymo politikos įgyvendinimas; inkluzinio ugdymo praktikos realizavimas.

Pateikti tyrimo dalyvių pavyzdžiai nurodo organizuojamas kryptingas veiklas siekiant pokyčio pamokos organizavime įtvirtinant ugdymo metodų įvairovę ugdymo procese, kurios atsiskleidžia ir siekiant inkluzinio ugdymo tikslų (10 pav.).



10 pav. D mokyklos pokyčių pobūdis ir kryptingumas siekiant inkluzinio ugdymo tikslų.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokykla siekdama įgyvendinti išsikeltus pokyčio tikslus ieškojo tinkamų formų, būdų telkti bendruomenės narius ir tai atsiskleidžia mokyklos kultūros dimensijoje. Įsteigtas pokyčio klubas P³ savo veikla mokyklos darbuotojus motyvuoja savanoriškai įsitraukti, dalyvauti neformaliuose susitikimuose kurių tikslas ne tik suteikti praktinių žinių, sudaryti terpę pasidalinimui turima patirtimi, bet ir kuria bendradarbiavimo bei mokymosi kultūrą, kur dėmesys skiriamas mokytojo patyriminiam mokymuisi. Tyrimo duomenys atskleidė stiprėjančią mokyklos bendruomenės narių bendruomeniškumo jausmą, kuris atsiskleidžia keičiantis tėvų tarpusavio, tėvų ir mokytojų, mokinių ir mokytojų bei mokytojų tarpusavio kintančiame

bendravime. Kintant mokyklos pedagogų posėdžių, tėvų susirinkimų, pamokų stebėjimų formoms mokykloje kryptingai kuriama palanki emocinė aplinka bendruomenės nariams.

Mokyklos politikos dimensijoje labiausiai atsiskleidė „Strateginis planavimas“, kur, pasak tyrimo dalyvių, mokykla atsižvelgia į išorės vertintojų išvadas ir išsikeldama prioritetines sritis priima sprendimus jų tobulinimui. P³ klubo organizuojama veikla yra matoma ne tik kaip galimybė analizuoti aktualius mokyklai klausimus, ieškoti sprendimų, bet ir kaip savišvieta remiantis savo ir kitų patirtimis. Tačiau tyrimas atskleidė vadybinių sprendimų stoką akcentuojančių bendradarbiavimo svarbą, skatinančių mokytojus žvelgti ne tik į savo darbą, bet ir į bendrą tikslą plačiau bei imtis atsakomybės įgyvendinant juos. Administracijos sprendimai turėtų įgalinti mokyklos bendruomenę, formalias pedagogų grupes aktyviau įsitraukti į veiklas susijusias su inicijuojamais pokyčiais.

Kryptinga P³ klubo veikla ir pasirinkti metodai atsiskleidžia Ugdymo praktikos dimensijoje. Aktyvių ugdymo metodų pažinimas taikant patyriminį mokytojų mokymąsi (pasidalinimas mokymosi metodais klube – praktinis išbandymas tarp klubo narių – išbandytų metodų perkėlimas į pamokas – refleksija klube) turėjo reikšmingos įtakos mokinių mokymosi motyvacijai bei jų pasiekimų gerinimui. Neformalios veiklos, susijusios su ugdomosiomis temomis, atskleidžia kintančias mokytojų nuostatas mokinių atžvilgiu, kurios įgalino juos labiau pasitikėti mokiniais bei palaikyti jų iniciatyvas atskleidžiančias kūrybiškumą, gebėjimus burtis ir dirbti komandose. Mokytojų perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos tai ne tik kelias į mokinių sudominimą, bet ir sudaro palankią terpę keisti pamokos organizavimą siekiant prasmingo mokinių mokymosi skatinant aktyviau įsitraukti į veiklas.

Apibendrinant galima teigti, kad mokykla siekdama tobulinti ugdymo procesą aktyviau taikant aktyvius ugdymo(si) metodus, užfiksuotos patirtys ir pavyzdžiai atsiskleidžia visuose inkluzinio ugdymo dimensijose ir nurodo kryptingai vykstančius procesus siekiant inkluzinio ugdymo vertybių realizavimo. Užfiksuoti pavyzdžiai atskleidė stiprėjančią visų mokyklos bendruomenės narių bendruomeniškumo jausmą, o neformalus mokytojų susitikimai kuria bendravimo ir mokymosi kultūrą, skatinančią iniciatyvumą bei lyderystę. Klubų erdvėje organizuojama veikla yra matoma ne tik kaip galimybė analizuoti aktualius mokyklai klausimus, ieškoti sprendimų, bet ir kaip savišvieta remiantis savo ir kitų patirtimis. Tačiau tyrimas atskleidė vadybinių sprendimų stoką įgalinčių mokyklos bendruomenę, formalias pedagogų grupes aktyviau įsitraukti į veiklas susijusias su inicijuojamais pokyčiais. Refleksijos apie mokymą ir mokymąsi bei perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos keičia ugdymo proceso organizavimą, kurie turėjo tiesioginės įtakos mokinių mokymosi motyvacijai, bei pasiekimams. Kintančios mokytojų nuostatos mokinių atžvilgiu įgalino juos labiau pasitikėti mokiniais bei palaikyti jų iniciatyvas atskleidžiančias kūrybiškumą, gebėjimus burtis ir dirbti komandoje.

IŠVADOS

1. Lietuvoje ugdymo paradigmu kaitą sąlygojo XX a. Vakarų demokratinėse valstybėse įsigalinčios demokratinės idėjos ir vertybės. Pasikeitus visuomenės vertybėms, klasikinė ugdymo paradigma keičiama humanizmo, holizmo, demokratiškumo principais grindžiama paradigma. Naujojoje paradigmoje ypatingą vietą užima inkliuzinis ugdymas ir jo sklaida mokyklose. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje inkliuzinį ugdymą, kurio pagrindas pagrįstas tarptautinėmis teisės normomis, galima laikyti švietimo politikos prioritetu ir siekiamybe. Atlikus Lietuvos ir užsienio autorių mokslinės literatūros analizę inkliuzinio ugdymo sampratos kontekste, atskleista inkliuzinio ugdymo esmė, kurio tikslas kokybiško ugdymo visiems visuomenės nariams užtikrinimas, galimybių ugdytis sudarymas.
2. Kaita - tai nepastovus ir besivystantis procesas. Šis procesas nėra išankstinio planavimo rezultatas, o kaitą lemia švietimo sistema, siekdama sustiprėti ir tobulėti pereinant iš vienos būsenos į kitą. Sėkmingą pokyčių įgyvendinimą ir valdymą inkliuzinio ugdymo kontekste lemia bendruomenės veikla, vertybės, lyderystė. Sėkmingai inkliuzijai būtina vertybių sistema, išteklių ir bendradarbiavimas tarp valstybės/regiono, savivaldybės, mokyklos, namų ir klasės.
3. Empirinio tyrimo metu gauti duomenys atskleidė, kad mokyklos inicijuodamos pokyčius kryptingais veiksmais siekia mokyklos erdves pritaikyti edukaciniams tikslams, organizuojant veiklą įvairovę bei mokymą(si) bendradarbiaujant tobulinti bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijas, pereinant nuo mokymo prie mokymosi paradigmos taikyti aktyvius ir netradicinius ugdymo metodus ugdymo procese bei diegti mokinių gebėjimų ir pažangos įsivertinimo sistemą. Tyrimas atskleidė, kad inicijuojami pokyčiai sąlygojo mokyklos kultūros pasikeitimus, bei turėjo įtakos ugdymo praktikoje, kurie atsiskleidžia ir visuose inkliuzinio ugdymo dimensijose. Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad inovatyvių idėjų įgyvendinimas ir gausėjanti veiklą įvairovė ne tik užtikrina lygias galimybes visiems bendruomenės nariams būti ir veikti drauge, kuriant ir įgyvendinant kūrybinius sumanymus, bet ir keičia nuostatas bei kuria priklausomumo jausmą. Diferencijuotas požiūris į ugdymą matomas kaip galimybė kiekvienam mokiniui patirti mokymosi sėkmę.
4. Keturių ugdymo įstaigų atvejų analizės leido įsigilinti į inicijuojamų pokyčių raišką ir poveikį mokyklos gyvenimui atskleidžiant skirtingus būdus ir priemones siekiant išsikelti tikslo. Analizuojamuose atvejuose labiausiai išryškėjo mokyklos bendruomenės kūrimas, paremtas inkliuzinėmis vertybėmis, tokiomis kaip visų mokyklos bendruomenės narių tarpusavio sąveikos skatinimas kuriant partneriškus, bendradarbiavimu grįstus santykius.

Atsiskleidė skiriamas dėmesys strateginiam planavimui siekiant išsikeltų tikslų įgyvendinimo bei priimamiems vadybiniais sprendimams, skatinantiems įsitraukti į pokyčio procesą, taip pat skatinama lyderystė. Tyrimo duomenys atskleidė teigiamą poveikį mokinių pasiekimams, mokinių mokymosi motyvacijai, o veiklų gausa matoma kaip sudaranti palankią terpę lyderystės apraiškoms.

Literatūra

1. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Inkliuzinis ir specialusis ugdymas, tėvų požiūriu*. *Specialusis ugdymas = Specialeducation*, 2 (25), 113-142.
3. Balevičienė, S., Urbanovič, J. (2012). Kas yra gera mokykla? *Švietimo problemos analizė*. Nr. 3(67).
4. Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., Pluhar, Ch. (2009). *Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai*. Rekomendacijos politikams. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-LT.pdf [žiūrėta 2019-12-21].
5. Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014-2016 metų veiksmų planas. (2014).
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/412ebe50371911e48fcad59d61177654> [žiūrėta 2018-04-25].
6. Birgelytė, A., Daulenskienė, A., Dzikavičiūtė, J., Jarienė, R., Joneikienė, I., ... Vizbarienė, D. (2012). *Kompetencijų ugdymas*. Metodinė knyga mokytojui. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
7. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla – spaustuvė.
8. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Developing learning and participation in schools.
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [žiūrėta 2018-12-21].
9. Boruta, J., Gudynas, P., Jackūnas, Ž., Karosas, J., Kuolys, D., ... Vėbraitė, V. (2002). *Švietimo gairės*. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos. 2003 – 2012 metų projektas.
https://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/2003_2012_metu_Valstybin_%20Osvietimo_strategija/svietimo.gaires.pdf [žiūrėta 2019-12-21].
10. Bruzgelevičienė, R. (2007). Lietuvos švietimo reforma ugdymo paradigmos kaitos aspektu 1988-1997. *Daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, edukologija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

11. Bruzgelevičienė, R., Žadeikaitė, L. (2008). *Ugdymo paradigimų kaita XX–XXI a. sandūroje – unikalus Lietuvos švietimo istorijos reiškinyss*. *Pedagogika: mokslo darbai*. T (89), 18-28. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2008/89/bruzgzadeik18-28.pdf> [žiūrėta 2018-07-21].
12. Čiuladienė, G. (2012). Iššūkiai mokyklai: inkluzijos link. *Švietimo problemos analizė*, 2012, birželis, Nr. 6 (70). https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Issukiai_mokyklai.pdf [žiūrėta 2019-12-21].
13. Dobranskienė, R. (2002). *Mokyklos bendruomenės vadyba*: monografija. Šilutė.
14. Donnelly, V., Kyriazopoulou, M. (2014) Įtraukiojo ugdymo aprūpinimo pagalbos priemonėmis organizavimas. *Jungtinė ataskaita*. Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra. https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_LT.pdf [žiūrėta 2018-09-17].
15. Dukynaitė R., Ališauskas R. (2012). Strateginis valdymas kaip lyderystės priemonė. *Viešoji politika ir administravimas*, 11(1), 75-88.
16. Duoblienė, L. (2008). Kritinė tarptikybė pedagogika: pro ir contra. *Religija ir kultūra*, 5(1), 98-108.
17. Evansas, P., Sabaliauskienė, R. (2010). Lietuvos kelias inkluzinio ugdymo link. *Specialusis ugdymas*, 2 (23), 158-66.
18. Fullan, M. (1997). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tytoalba.
19. Girdzijauskienė, S. (2006). *Kokybinis interviu*. Metodiniai nurodymai. Vilnius.
20. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tytoalba.
21. Jucevičienė, P., Poškienė A., Kudirkaitė L., Damanskas N. (2000). *Universiteto kultūra ir jos tyrimas: monografija*. Kaunas: Technologija.
22. Jurašaitė – Harbison, E. (2006). *Pedagoginės kompetencijos: apibrėžimai, modeliai ir raiška*. Žvirblių takas, Nr. 2.
23. Geros mokyklos koncepcija (2015). TAR, 2015-12-21, Nr. 20048.
24. Giedrienė R. (2014). Požiūris į kitokį vaiką: pradinės mokyklos atvejis. *Socialinis ugdymas*, 38(2), 56–67.
25. Glinskienė R., Lipinskienė R. (2005). *Giluminį požiūrį į mokymąsi skatinantys edukacinės aplinkos veiksniai*. *Pedagogika*. Nr. 78 (10-16).
26. Gražienė V. (2006). *Vaikystės sampratos paradigmos kaita: „Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimo“ projekto (1993-2005) studija*. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr.

- 16 (46-55). <https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/9706/7527>
[žiūrėta 2019-04-28]
27. Hargreaves A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homoliber.
28. Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2010). *The Recruitment and Selection of School Leaders – First Findings of an International Comparison*. In: S. G. Huber (Ed.), *School Leadership - International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
29. Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014a). *Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: an alternative view from the USA*. *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13–20.
30. Kyriazopoulou, M., Weber, H. (2009). *Rodiklių rengimas inkluzinio švietimo plėtrai Europoje vertinti*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-LT.pdf [žiūrėta 2019-12-21].
31. Kellner D., Share J. (2007). *Critical Medialiteracy, Democracy, and the Reconstruction of Education*//*Medialiteracy: a reader* / Ed. by D. Macedo, Sh. R. Steinberg. New York: Peter Lang Publishing, inc. P. 3–23.
32. Klimoski R., Amos B. (2012). *Practicing Evidence Based Education in Leadership Development*. *Academy of Management Learning and Education*. 685-702.
33. Kruger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 2(29), 109-127.
34. Kvieskienė G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: UAB „Baltijos kopija“.
35. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). Valstybės žinios, 2011-03-31, Nr. 38-1804.
36. Lukšienė, M., Barkauskaitė, M., Dienys, G., Giržadas, V., Jackūnas, Ž., ... Zabulionis, A. (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija*. Vilnius: Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija.
37. Luobikienė, I. (2006). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas.
38. Marijampolski, H. (2001). *Benefits of Qualitative Research in Qualitative Research*. Sage, p. 55 – 56.
39. Marin, E. (2016). Prielaidos įgyvendinti naują mokytojų rengimo programą: inkluzinis ugdymas mokykloje. *Specialusis ugdymas* Nr. 2 (35), 9-23.
[file:///C:/Users/Inesa/Downloads/18-25-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Inesa/Downloads/18-25-PB%20(2).pdf) [žiūrėta 2019-11-29].
40. Martišauskienė E. (2005). *Dvasingumo ugdymas, keičiantis ugdymo paradigmai*. *Pedagogika*, Nr. 79, 32-39.

41. Mažylienė, A., Gutauskienė, R. Tumelienė, R Špokienė, R (2011). *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Vilnius: Lodvila.
42. Meijer, C. J. W. (Sud.). (2005). *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje*. Ataskaitos santrauka. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
43. Monkevičius, A. (2009). *Švietimo politika*.
<http://algirdas.m.home.mruni.eu/wpcontent/uploads/2009/10/> [žiūrėta 2018-05-04].
44. Norvilienė, A., Zuzevičiūtė, V. (2011). *Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką*. Tiltai (3), 111-123.
https://www.academia.edu/1946951/MOKYTOJ%C5%B2_PO%C5%BDI%C5%AARIS%C4%AE_TARPKULT%C5%AARIN%C4%96S_KOMPETENCIJOS_RAI%C5%A0K%C4%84 [žiūrėta 2019-12-21].
45. Pacevičienė. R. (2005). *Palankios atsakingumui ugdyti aplinkos kūrimo galimybės pradinėje mokykloje*. Pedagogika, Nr. 76.
46. Pautienius A., Butkienė J., Navickaitė J., Pilkienė M., Skakunova M., Alonderienė R., Barvydienė V. (2011). *Švietimo lyderystė*. Vilnius, Mokyklų tobulinimo centras.
47. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2009). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
48. Reingardė, J., Vasiliauskaitė, N., Erentaitė, R. (2010). *Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*. Vilnius: Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba.
<https://www.lygybe.lt/data/public/uploads/2015/11/visas-leidinys.pdf> [žiūrėta 2019-12-21].
49. Ruškus J., Jonynienė V., Želvys R., Bacys V., Simonaitienė B., Murauskas A., Targamadžė V. (2013). *Geros mokyklos koncepcija*.
50. Salmela-Aro. K., Upadaya, K. (2012). The School Engagement Inventory: Energy, Dedication and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*. 28(1). 60–67.
51. Saugėnienė N., Liaudanskienė A. (2003). *Multikultūrinių ir tarpkultūrinės sąveikos veiksnių įtaka pedagogų ir vaikų tėvų bendradarbiavimui demokratėjančioje šalies kontekste*. Socialiniai mokslai, Nr. 2 (39). ISSN 1392-0758.
52. Šalkauskis, S. (1991). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas. 57-259
53. Šaparnis, G. (2000). *Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu*. (Daktaro disertacija). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
54. Targamadžė, V. (2016a). *Gera bendrojo ugdymo mokykla: mimikrija ar metamorfozė?* Socialinis ugdymas. 42(1), 6– 16.

- Targamadžė, V. (2016b). *Geros mokyklos koncepcija, sampratos naratyvas*. Tiltai. (1), 53–61.
<http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/view/1366> [žiūrėta 2019-10-27].
55. Tinglev, I. (2003). Švedijos inkluzinio ugdymo įstaigų sociologinis tyrimas. Labinienė, R. ir kt. (Sud. Kol.). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys. Vilnius: Presvika. 37–45.
56. Valstybinė švietimo strategija 2013-2022 metams. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf [žiūrėta 2019-10-27].
57. Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories. *European psychologist* 14 (4), 332–341.
58. Želvys R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba: mokomoji priemonė*. Vilnius: VU leidykla.

Inesa Ežerskytė-Purenok

PURPOSENESS OF CHANGES AT SCHOOL IN THE FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION

The Master's Degree Thesis

Summary

The aim of the Master's thesis was to reveal the directionality of school changes in the context of inclusive education.

Since there is little research on the changes initiated by schools in pursuit of inclusive education by Lithuanian authors, as well as the research population that was studied in this research, a small, qualitative research approach using a case study approach was chosen.

A theoretical analysis of the scientific literature was conducted. The focus group discussion approach was aimed to reveal the nature and direction of changes taking place at school to achieve inclusive education goals and equal opportunities for learners; to analyse the impact of the changes initiated by the participating educational institutions on school life

The research involved four schools undergoing changes in inclusive education, as well as teachers that were brought together by the school principal into a team responsible for the project of change at school and its implementation.

Main conclusions:

1. Empirical research data revealed that the schools, by initiating change through purposeful action, seek to adapt school spaces for educational purposes, by organizing a variety of activities and teaching/learning to collaboratively improve communication and collaboration competences, transitioning from teaching to learning paradigms to apply active and unconventional implement a system of self-assessment of pupils' skills and progress. The research revealed that the changes initiated led to changes in school culture and influenced educational practices that are also revealed in all dimensions of inclusive education. The research also revealed that the implementation of innovative ideas and the growing variety of activities not only provide equal opportunities for all members of the community to be and act together in developing and implementing creative ideas, but also change attitudes and create a sense of belonging. A differentiated approach to education is seen as an opportunity for every student to experience learning success.
2. Case studies from four educational institutions provided an opportunity to delve deeper into the manifestation and impact of the changes initiated on school life, revealing different ways and means to achieve the set goal. In the cases analysed, the emphasis was on building a school community based on inclusive values, such as fostering interaction between all members of the school community through partnerships that are based on cooperation. The focus was on strategic planning to achieve the goals set, and leadership decisions which encourage engagement in the change process, as well as promote leadership. The results of the research showed a positive effect on pupil achievement, pupil learning motivation, and the abundance of activities is seen as a favourable medium for leadership.

Key words: good school concept, good school, multicultural education, intercultural competence, inclusive education.